



CENTRO UNIVERSITÁRIO UNIVATES
MESTRADO ACADÊMICO *STRICTO SENSU* EM ENSINO

***ELES JÁ RECEBERAM MUITOS “NÃO”: A PERCEPÇÃO DE
PROFESSORES SOBRE O ENSINAR E O APRENDER NAS
TURMAS MULTIGERACIONAIS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS***

Daniela Maria Weber

Lajeado, dezembro de 2016

Daniela Maria Weber

***ELES JÁ RECEBERAM MUITOS “NÃO”*: A PERCEPÇÃO DE
PROFESSORES SOBRE O ENSINAR E O APRENDER NAS
TURMAS MULTIGERACIONAIS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino, do Centro Universitário UNIVATES, como parte da exigência para a obtenção do grau de Mestre em Ensino, na linha de pesquisa Formação de Professores, Estudo do Currículo e Avaliação.

Orientadora: Profa. Dra. Suzana Feldens Schwertner

Lajeado, dezembro de 2016

Daniela Maria Weber

***ELES JÁ RECEBERAM MUITOS “NÃO”: A PERCEPÇÃO DE PROFESSORES
SOBRE O ENSINAR E O APRENDER NAS TURMAS MULTIGERACIONAIS DA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS***

A Banca examinadora abaixo aprova a Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino, do Centro Universitário UNIVATES, como parte da exigência para a obtenção do grau de Mestre em Ensino, na linha de pesquisa Formação de Professores, Estudo do Currículo e Avaliação:

Profa. Dra. Suzana Feldens Schwertner – orientadora
Centro Universitário UNIVATES

Profa. Dra. Marli Teresinha Quartieri
Centro Universitário UNIVATES

Profa. Dra. Danise Vivian
Centro Universitário UNIVATES

Prof. Dr. Evandro Alves
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Lajeado, 12 de dezembro de 2016

Para Willian, pelo apoio incondicional.
Para minha mãe, pela motivação para seguir estudando.
Para meu eterno pai, por tudo o que foi e continuará sendo sempre para mim!

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por me permitir sonhar e realizar este sonho.

À minha mãe, Maria Ivone, por ter sempre se orgulhado e acreditado no meu sonho. Obrigada pela ajuda, pelas orações e, principalmente, por compreender a necessidade das ausências... mesmo me dizendo sempre: “mas eu tô com saudades!”.

Ao meu marido, Willian, pelo apoio incondicional e pelo amor para comigo. Pelos afagos e abraços reconfortantes e por ter sido um bom ouvinte. Tuas brincadeiras e conselhos tornaram este período – por vezes tão cansativo e angustiante – mais leve, mais bonito.

À minha querida orientadora, meu presente de Mestrado, obrigada por aceitar olhar para a EJA como eu tanto queria e por abrir meus olhos também para tantas outras coisas da Educação e da vida. Agradeço pelas orientações e pelo carinho para comigo!

Aos amigos de mais tempo e aos professores que participaram de minha formação até a chegada ao mestrado, pelo incentivo à continuidade dos estudos, assim como os docentes do Mestrado em Ensino do Centro Universitário UNIVATES, pelos questionamentos e provocações construtivas. Agradeço também aos membros da banca avaliadora, pelas contribuições.

Aos colegas de trabalho nas escolas onde trabalhei, aos novos amigos “de mestrado” e do grupo de pesquisa JImE – Juventudes, Imagem e Educação, pelas trocas, indicações de leitura, abraços consoladores e conversas reconfortantes, a partir da máxima, “vai dar tudo certo!”. Obrigada por estarem na vida comigo! E, acima de tudo, por compreenderem minhas escolhas e meus tempos.

À CAPES, através da bolsa PROSUP – CAPES, que financiou os meus estudos e me possibilitou seguir em frente com maior tranquilidade.

À 3ª Coordenadoria Regional de Educação do Rio Grande do Sul, pela abertura e disponibilidade de acesso às escolas. E às escolas, através de suas equipes diretivas, o meu carinho pela recepção e aceitação da proposta de pesquisa.

Aos professores da EJA, personagens principais desta dissertação, que aceitaram meu pedido para entrevista, que dispensaram seu tempo para as minhas inquietações, meu MUITO OBRIGADA! Sem a atenção de vocês, este trabalho não teria sido possível!

*“Uma pesquisa é sempre,
de alguma forma,
um relato de longa viagem
empreendida por um sujeito
cujo olhar vasculha lugares
muitas vezes já visitados”
(DUARTE, 2002, p. 140).*

RESUMO

Esta dissertação contempla uma pesquisa acerca da percepção de professores sobre o ensino e a aprendizagem em turmas multigeracionais na Educação de Jovens e Adultos (EJA) de Ensino Fundamental. Contempla reflexões teóricas a partir de estudos já desenvolvidos sobre a constituição da EJA e os processos de ensino e de aprendizagem na modalidade (HADDAD, 2000; HADDAD, DI PIERRO, 2000; LEITE, 2013; VELOSO, 2014; BENVENUTI, 2011). Trata-se de uma pesquisa qualitativa, realizada por meio de entrevistas semiestruturadas com dez professores das cinco escolas estaduais que possuem EJA com turmas multigeracionais na área de abrangência da 3ª Coordenadoria Regional de Educação do Rio Grande do Sul. A partir das entrevistas, analisadas através da proposta da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011), foram definidas três categorias: uma que contempla as características dos estudantes da EJA e a forma como os professores os identificam, entre estudantes jovens e estudantes adultos; outra que considera as estratégias de ensino utilizadas pelos professores nessas turmas, assim como os desejos de uma escola ideal de EJA; e a última que aponta características da formação dos professores e do modo como atuam nas turmas multigeracionais. Como resultados, aponta-se a presença expressiva dos jovens nas turmas e o fato de os adultos serem mais acessíveis e interessados às propostas dos professores. Os professores gostam de trabalhar com a modalidade e percebem a existência das turmas multigeracionais, sem identificá-las como fator positivo ou negativo para os processos de ensino e de aprendizagem. Foi possível elaborar uma listagem das principais metodologias utilizadas pelos professores em turmas multigeracionais, como atividades que envolvam vídeos, leituras e cópias, trabalhos com os colegas, atividades práticas e orais. Ao final, destacam-se algumas reflexões para a formação inicial e continuada de professores, principalmente em relação à necessidade de conhecimento sobre as características da modalidade, seus sujeitos e processos de ensino e de aprendizagem.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Ensino e Aprendizagem. Turmas multigeracionais. Professores.

ABSTRACT

This dissertation comprehends research about the perception of teachers towards the teaching and learning processes in multigenerational groups of Youth and Adult Education (EJA) of Elementary School. It comprises theoretical reflections based on previous studies about the constitution of EJA and the teaching and learning processes of this education modality (HADDAD, 2000; HADDAD, DI PIERRO, 2000; LEITE, 2013; VELOSO, 2014; BENVENUTI, 2011). It is a qualitative survey, carried out through semi-structured interviews with ten teachers of the five state schools that offer EJA with multigenerational groups within the area of the Third Regional Coordination Unit of the state of Rio Grande do Sul. Based on the interviews, analyzed according to the proposition of Syllabus Analysis (BARDIN, 2011), three categories were defined: one of them examines the characteristics of the EJA students and the way in which the teachers identify them, as young students or adult students; a second category, which considers the teaching strategies applied by the teachers within these groups, as well as the desires of an ideal EJA school; and a third one, which points out characteristics of these professionals as to their formation and their approaches to working with multigenerational groups. The results point to a massive presence of the youth in the groups and to the fact that the adults are more approachable and interested in the propositions of the teachers. The teachers enjoy working with this modality of education and recognize the existence of multigenerational groups, without considering them as a positive or negative aspect to the teaching and learning processes. It was possible to elaborate a list of the main methodologies utilized by the teachers in multigenerational groups, as well as activities involving videos, reading and copying, group assignments, practical and oral activities. Ultimately, some reflections for the initial and continued formation of the teachers can be emphasized, especially regarding the necessity of knowledge about the characteristics of this modality of education, its subjects and its teaching and learning processes.

Key words: Youth and Adult Education. Teaching and Learning. Multigenerational Groups. Teachers.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

CEB – Câmara de Educação Básica

CNE – Conselho Nacional de Educação

CRE – Coordenadoria Regional de Educação

DE – Delegacia de Educação

EDUCAR – Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FICAI – Ficha de Comunicação de Aluno Infrequente

FUNDEB – Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica

FUNDEF – Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MEC – Ministério da Educação

MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização

MOVA – Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos

PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com o Ensino Médio

PROJOVEM – Programa Nacional de Inclusão de Jovens

PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

PT – Partido dos Trabalhadores

SESI – Serviço Social da Indústria

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

RESUMO.....	7
1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	12
2 ESCRITOS SOBRE A EJA.....	21
2.1 A Educação de Jovens e Adultos e sua constituição.....	21
2.2 Ser jovem e ser adulto na EJA.....	32
2.3 Ser professor na EJA.....	42
3 PERCURSO METODOLÓGICO	53
4 A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES DE EJA SOBRE AS TURMAS MULTIGERACIONAIS	65
4.1 Eles já receberam muitos “não”: ser jovem e ser adulto estudante da EJA	65
4.1.1 “Desmotivados, repetentes, cansados do trabalho e cheios de vontade de estudar”: os estudantes da EJA.....	66
4.1.2 Os mais novos e os mais velhos: as multigerações na sala de EJA	76
4.2 O que é da EJA? As características da Educação de Jovens e Adultos ..	85
4.2.1 “Do tradicional eles estão cansados, eles não querem mais...”: as estratégias de ensino e os recursos na EJA	85
4.2.2 “Fazer um trabalho bem diferenciado”: a escola ideal de EJA.....	92
4.3 O máximo do mínimo: efeitos da formação na atuação dos professores da EJA.....	104
5 REFLEXÕES FINAIS	112
REFERÊNCIAS.....	117
APÊNDICES	123

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

*“Quando o menino e o pai enfim alcançaram
aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar,
o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a
imensidão do mar, e tanto seu fulgor,
que o menino ficou mudo de beleza.
E quando finalmente conseguiu falar,
tremendo, gaguejando, pediu ao pai:
— Me ajuda a olhar!”
(GALEANO, 2016, p. 15)*

A Educação de Jovens e Adultos – EJA – foi, desde o início da minha procura pela Pós-Graduação, um dos pontos mais frequentes de discussão. Entre um e outro trabalho, minhas inquietações acabavam sempre rondando essa modalidade, tão temida por alguns educadores e tão marcada por “pré-conceitos” como “lá é muito difícil de trabalhar”, “como é que tu consegues?”, ou ainda, “o que tu fazes com os que não querem nada com nada?”. E essa inquietação vem desde o começo da minha atuação profissional com a modalidade, até então desconhecida para a Licenciada em História recém-formada que eu era.

Conheci a EJA através do convite para lecionar em uma escola com turmas na modalidade, a partir de um rearranjo de horários com a Secretaria de Educação do município de Lajeado-RS. Era a possibilidade de trabalhar no período noturno e conciliar outras atividades profissionais. Não conhecia sobre a EJA nada além do que sabia quando criança, dos tempos em que minha mãe estudou em turmas de

EJA, primeiro no próprio bairro, em turmas do MOVA-RS¹ com aulas semanais que reforçavam os conteúdos para posterior realização das provas do Supletivo² do Estado do Rio Grande do Sul, e depois, em turmas organizadas pelo sistema SESI – Serviço Social da Indústria, com aulas diárias, mas que também estavam voltadas para as provas do Supletivo. E era essa a concepção que eu tinha: adultos, em um espaço que servia como sala de aula, que buscavam a certificação dos estudos, após um dia inteiro de trabalho.

O início dos trabalhos como professora na EJA se mostrou muito diferente das lembranças da infância. Turmas grandes, muitos adolescentes-jovens em sala, obrigatoriedade da escola, celular, fones de ouvido, música e a surpresa: poucos adultos. E a esperança de que a afirmação como docente na EJA se faria no decorrer do tempo que estava por vir.

Inquietava-me saber do rótulo atribuído à EJA, de “alunos difíceis” e de saber que eu também pouco fazia para ser diferente. Sentia o desafio a cada noite de trabalho e entendia as dúvidas de meus colegas de profissão. A única resposta que tinha, para não desestimular os que me ouviam e, principalmente, para eu não desanimar, era: “vamos fazendo o que podemos”! Mas tinha uma certeza interna de que não poderia desanimar ou me conformar com a situação.

Era como me sentia por diversas vezes: fazendo o que era possível. Errava aqui, acertava ali, mas sempre com uma inquietação muito forte de que deveriam existir metodologias, processos, estratégias que ajudassem a pensar na EJA. Então, através da formação continuada fornecida pela Secretaria Municipal de Educação de Lajeado, Rio Grande do Sul, rede em que trabalho, tive contato com professores que se dedicam a estudar a EJA. Percebi que eram apenas meus olhos que até então não conheciam essa modalidade, por não terem tido acesso a ela durante a formação acadêmica. Eram os espaços por onde transitei que não a discutiam. Mas compreendi que outros profissionais da educação se preocupam em saber quem

¹ Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos. Surgiu em São Paulo em 1989 e iniciou as atividades no Rio Grande do Sul em 1999, sendo extinto em 2002 (BARRETO, 2005).

² Provas semestrais organizadas e aplicadas pela Secretaria Estadual de Educação, através das Coordenadorias de Ensino, visando à certificação de conhecimento.

são as pessoas que procuram a EJA e como os professores trabalham com esses estudantes.

A formação continuada neste primeiro ano de trabalho com a EJA, em 2013, foi importante ao fazer refletir, a partir de leituras e relatos específicos, sobre o que é a Educação de Jovens e Adultos. No ano seguinte participei, com alguns colegas do grupo de trabalho, de outra formação continuada em EJA, junto à Universidade Federal do Rio Grande do Sul, cuja temática era “Alfabetização de Jovens e Adultos e Inclusão Social”. Realizamos uma investigação na escola em que trabalhávamos, o que me deixou mais curiosa em conhecer sobre metodologias apropriadas para a Educação de Jovens e Adultos.

Durante as disciplinas do Mestrado em Ensino, me via ainda mais comprometida em pensar a EJA. E sentia isso mais forte toda vez que entrava em sala para uma aula e tinha minhas expectativas frustradas por não conseguir atender às demandas dos estudantes que lá estavam: ora uma turma com muitos adolescentes-jovens e poucos adultos, ora mais adultos do que adolescentes-jovens. Percebia que, conforme a metodologia utilizada nas aulas, atraía uns, mas acabava por afastar outros. Isso foi provocando meu pensamento até o ponto de definir essa questão como problema de pesquisa: Como os professores da EJA de Ensino Fundamental percebem o aprender e o ensinar em turmas multigeracionais³?

Interessou-me saber se outros professores também tinham essa inquietação e o que faziam a respeito; e, se não tinham, o porquê disso ocorrer. O que, no contexto em que estava, levava a mim e a meus colegas a agirmos da forma como agíamos, tentando conciliar, na mesma sala de aula, adolescentes-jovens e adultos. Também questionava se em outras salas de aula de EJA, essa dificuldade em trabalhar com turmas multigeracionais também existia. Era também necessário um “jogo de cintura” por parte dos professores, com um ajuste de um lado, um rearranjo de outro, para dar sentido a uma Educação de Jovens, mas também, de Adultos?

Neste momento histórico da EJA, inicialmente pensada como Educação de Adultos, essa modalidade contempla muitos adolescentes-jovens em suas salas, o

³ Esclarecimentos sobre o conceito de turmas multigeracionais são apresentados na sequência do texto, especificamente, na página 18.

que vem protagonizando muitas reflexões. A presença de adolescentes-jovens na EJA, por mais que lhes seja por direito assegurada, contrasta com a permanência dos demais membros, adultos e gera, muitas vezes, uma dualidade entre gerações diferentes, com anseios antagônicos, dividindo o mesmo espaço. E, nessa dualidade, encontram-se os professores, que, entre uma aula e outra, precisam conciliar metodologias para atender suas turmas, tão divergentes entre si.

Mas a escola e, principalmente, os professores, está(ão) preparada(os) para trabalhar com essa diversidade, com jovens e adultos na mesma sala de aula? No Ensino Fundamental regular, justamente a dificuldade em atender adolescentes-jovens em defasagem idade-série, por não se enquadrarem nas características predominantes dos demais colegas de turma, provoca um afastamento cada vez maior destes que, por consecutivas reprovações ou evasão, acabam se matriculando na modalidade de Educação de Jovens e Adultos ou pelo abandono dos estudos (BRUNEL, 2004). Ora, se entre eles as diferenças de dois a três anos são consideráveis em uma sala de aula, cabe reflexão quanto à diversidade geracional em uma turma da EJA.

Sobre a nomenclatura para se referir a esses jovens, de acordo com levantamento feito por Ferreira (2015, p. 72), considerando o Estatuto da Criança e do Adolescente e o Estatuto da Juventude, “[...] podem ser considerados jovens os adolescentes-jovens (entre 15 e 18 anos), os jovens-jovens (com idade entre os 19 e 24 anos) e os jovens adultos (faixa-etária dos 25 aos 29 anos)”. Já Prata (2013, p. 7) indica outra categorização e nomenclatura para o mesmo público, ao identificar como “jovem-adolescente, de 15 a 17 anos, jovem-jovem, de 18 a 24 anos e jovem-adulto, de 25 a 29 anos de idade”.

Há aproximações entre essas duas definições, mas neste trabalho escolhi utilizar a expressão adolescente-jovem, pois essa denominação me produz mais significados, considerando o perfil destes estudantes jovens da EJA. A obrigatoriedade de permanência na escola até os dezoito anos incompletos tem influenciado as alterações na modalidade, pois os jovens a procuram cada vez em maior quantidade (BRUNEL, 2004). Assim, utilizo a expressão adolescente-jovem para me referir ao estudante com idades entre 15 e 18 anos; jovem, para os maiores

de 18 anos; e o termo adulto, para os de 30 anos ou mais, marcando a vida adulta. Os maiores de 60 anos são identificados como idosos. Em alguns pontos, faço uso apenas do termo jovem, considerando que todos os menores de 30 anos são jovens.

A idade mínima para ingresso na EJA de Ensino Fundamental é 15 anos. Nessa idade, ainda estão sob a obrigatoriedade da matrícula até os 18 anos incompletos. Isto é, seja na EJA ou em outras turmas, esse adolescente-jovem precisa estar matriculado e frequentando a escola, querendo ou não. Na EJA de Ensino Médio, a idade mínima é de dezoito anos; logo, a matrícula é facultativa, subentendendo-se que o jovem de 18 anos que procura a escola para a conclusão dos estudos, o faz por vontade própria.

Já se considerou que a migração do estudante para a EJA resultaria em uma mudança de atitudes e de postura por parte do adolescente-jovem. No entanto, o que se percebe é justamente uma continuidade no jeito de ser adolescente-jovem: ele não deixa de pensar e agir de acordo com o período que vivencia só porque mudou de modalidade ou mudou de turno de aula (GUEIRAL, 2013).

Cabe reflexão sobre como envolver esse grupo de estudantes, adolescentes-jovens, jovens-jovens e adultos, nas suas especificidades e, assim, através de estudo e pesquisa, pensar soluções para problemas que possui, seja o preconceito com a modalidade, a falta de qualificação profissional específica dos seus professores, ou, ainda, a falta de atendimento individualizado. Além de tudo, os estudantes da EJA já foram marginalizados do processo educativo e carregam em suas trajetórias, dificuldades de aprendizagens que resultaram em reprovações consecutivas ou abandono da escola.

Dentre todos os problemas da EJA, inquietavam as questões pedagógicas que poderiam modificar essa situação, cativando esses alunos para que se mantivessem na escola e concluíssem os estudos. Minha experiência docente na EJA de Ensino Fundamental permitiu sentir todas essas dificuldades, que leituras e estudos não solucionavam. O que mais incomodava era descobrir como trabalhar com essas turmas multigeracionais, atendendo a motivações tão diversas, tempos de vida e realidades ainda mais divergentes. Ou seja, eu, professora Daniela,

professora da EJA, sentia necessidade de pensar sobre os desafios de lecionar para essa modalidade de ensino.

Refletir sobre a atuação profissional e os desafios na EJA vem ao encontro de Ghedin (2009), quando escreve que, como profissionais, não devemos parar de refletir sobre nossas ações e devemos registrar o que fazemos, de modo a atribuir significado, relevância. Logo, minha produção acadêmica e escolha por esta investigação vêm desse espírito proposto pelo autor, de refletir e investigar a partir de nossa ação profissional.

Considerando que uma das dificuldades da EJA é conciliar o trabalho com jovens e adultos, e as disparidades de comportamentos e posicionamentos desses estudantes, surgiu esta proposta de, mais especificamente, investigar: *“Como os professores da EJA de Ensino Fundamental percebem os processos de ensino e de aprendizagem dos estudantes em turmas multigeracionais?”*.

O objetivo geral desta pesquisa consistiu em analisar os processos de ensino e de aprendizagem pelas falas de alguns professores que atuam em turmas multigeracionais na Educação de Jovens e Adultos, na área de abrangência da 3ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE) do Estado do Rio Grande do Sul. Para atender ao objetivo geral, se constroem outros, lançados aqui como objetivos específicos, a saber:

- a) Discutir “processos de ensino e de aprendizagem” no contexto da EJA, a partir de bibliografia existente;
- b) Relacionar a origem da Educação de Jovens e Adultos e a recente juvenilização da modalidade, contemplando também a legislação educacional sobre o direito à educação em qualquer idade, isto é, inclusive na vida adulta;
- c) Caracterizar uma amostra de professores que trabalham em turmas multigeracionais na EJA da 3ª CRE;
- d) Identificar estratégias de ensino utilizadas pelos professores de turmas multigeracionais.

A justificativa para essa problematização advém do contexto em que se encontra a modalidade, que, de acordo com Gueiral (2013) e Ferreira (2015), conta com grupos de alunos cada vez mais diversificados. Enquanto os adultos podem encontrar na escola a complementação de seus estudos, deixando de lado momentos de descanso com a família ou de remuneração extra em trabalhos não formais, os adolescentes-jovens, nos espaços estudados pelas pesquisadoras, externalizam que buscam na escola noturna uma atividade social, sendo seu ponto de encontro e de conversa com amigos, além de local para a prática de esportes ou de alimentação. Ou então, podem ser trabalhadores, que gostariam de estar em casa descansando, mas são obrigados a frequentar a escola, por força da legislação vigente.

Neste trabalho, e considerando leituras de outras pesquisas envolvendo a temática das multigerações e das relações intergeracionais (VICENTE, 2010; MACHADO; RODRIGUES, 2013), convém destacar que são consideradas turmas multigeracionais aquelas que possuem estudantes com diferenças de idade que se caracterizam em três ou quatro gerações. E que relações intergeracionais são as que acontecem nessas salas multigeracionais, ou seja, as relações entre essas diversas gerações.

Outros estudos já apontam investigações sobre turmas multigeracionais na EJA, como é o caso de Lorene Dutra Moreira e Ferreira. Após sua investigação de Mestrado, concluída em 2015, a pesquisadora indica que convém considerar como objeto de investigação o “[...] desejo ‘velado’ dos educadores de trabalhar com alunos mais velhos na EJA” (FERREIRA, 2015, p. 106).

Também Schneider (2010) assinala em sua pesquisa de doutorado que as relações geracionais dentro das salas de aula são indicadoras, ao mesmo tempo, de situações de inclusão e de exclusão tanto de jovens quanto de adultos, isto é, em determinados contextos a EJA é espaço para o jovem e, em outros, é local de adulto. Práticas em que as experiências de trabalho são valorizadas excluem, por exemplo, os adolescentes-jovens, que muitas vezes, ainda não trabalham. No entanto, ao desenvolver conteúdos mais complexos, valoriza-se o estudante adolescente-jovem que há pouco ainda estudava, tornando-se assim um momento

de exclusão para o adulto que, em suas experiências de vida, utiliza prioritariamente questões menos conceituais. A autora aponta que, em diversos momentos, a experiência de vida não se relaciona com o currículo escolar.

Prata (2013) constatou, ao fazer sua investigação para o Mestrado, que conhecer como é, especificamente, essa diversidade geracional favorece na construção de medidas pedagógicas adequadas. Segundo a autora, nas etapas iniciais da EJA encontram-se mais adultos e, nas finais, mais jovens, mas também existe uma mescla entre as turmas, que ainda surpreende os professores e os gestores, devido às divergências que elas provocam. Turmas mescladas possuem características muito distintas e objetivos específicos, como a conclusão da escolarização, a certificação como exigência do mercado de trabalho, a convivência social ou, ainda, a frequência para cumprir a legislação.

É preciso lembrar que na EJA essas diferenças são amplas, pois há adolescentes-jovens de 15 anos, jovens de 20, e adultos de 30, 40, 50 anos ou mais. Estudam na mesma sala, sendo necessárias atividades que considerem a idade e suas características. Não podendo desmerecer nem um, nem outro, o professor precisa propor atividades que mesquem níveis de complexidade, capazes de valorizar os conhecimentos desses grupos, trabalhando para redimir as suas dificuldades.

A presente pesquisa envolveu diversas temáticas problematizadas no Mestrado em Ensino do Centro Universitário UNIVATES, pois teve como foco estudar os processos de ensino e de aprendizagem. Por ter como espaço a delimitação da 3ª CRE, logo, as entrevistas foram realizadas com professores de escolas públicas estaduais. Trata-se de pesquisa relevante, uma vez que propicia reflexão conjunta de teoria e prática, através da investigação que é lançada e sua relação com os aportes teóricos abraçados durante a caminhada acadêmica. Assim sendo, o estudo sobre ensino e aprendizagem na EJA está diretamente ligado à Linha de Pesquisa Formação de Professores, Estudo do Currículo e Avaliação, visto que propõe refletir como são realizados os processos de ensino e de aprendizagem na EJA, além de apontar reflexões para a formação inicial e continuada de professores.

Ainda como justificativa para o desenvolvimento da pesquisa, considera-se esta relevante para os docentes da Educação de Jovens e Adultos, por tratar-se de uma reflexão embasada no trabalho de seus professores, pela possibilidade de apontar semelhanças e diferenças entre comunidades escolares e seus fazeres profissionais, indicando pontos positivos e negativos do trabalho em turmas multigeracionais, além de enfatizar ainda mais a existência dessas turmas e a necessidade de reflexão sobre elas.

No capítulo a seguir apresento o referencial teórico que embasa esta dissertação, em que foram considerados tanto os autores clássicos nas pesquisas sobre Jovens e Adultos e de Processos de Ensino e de Aprendizagem, como uma revisão das produções recentes, principalmente em pesquisas da pós-graduação brasileira na área educacional. Ele se subdivide em três abordagens, sendo que a primeira considera a constituição da EJA; a segunda contempla os estudantes jovens e adultos da modalidade; a terceira enfatiza os professores e os processos de ensino e de aprendizagem.

O terceiro capítulo descreve o percurso metodológico da pesquisa, desde a escolha pela realização das entrevistas semiestruturadas à opção pela Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011). Apresenta também as considerações sobre a constituição deste trajeto metodológico de análise e discussão dos resultados, bem como os professores entrevistados.

No quarto capítulo apresento os dados das entrevistas e teço considerações a seu respeito, a partir de reflexões pessoais e baseadas no referencial teórico. Este capítulo se divide em três categorias, que apontam os achados da pesquisa: Eles já receberam muitos “não”: ser jovem e ser adulto estudante da EJA; O que é da EJA? As características da Educação de Jovens e Adultos; O máximo do mínimo: efeitos da formação na atuação dos professores da EJA. No último capítulo apresento as reflexões finais, apontando sugestões de trabalhos que possam partir desta investigação.

2 ESCRITOS SOBRE A EJA

Neste capítulo apresento considerações a partir de teóricos que estudam a Educação de Jovens e Adultos e suas principais características. Considerei importante dividir a temática em três subcapítulos, para uma melhor compreensão das características enfatizadas. Assim, explano sobre a modalidade, inicialmente, a partir do histórico de constituição; no subcapítulo seguinte, o enfoque está nos estudantes da EJA, adolescentes-jovens e adultos, com as identificações que lhes são características. No terceiro subcapítulo dirijo o olhar aos professores da modalidade, por meio de estudo de teóricos e da Legislação sobre o docente da EJA, além de considerar os processos de ensino e de aprendizagem, enfatizando as peculiaridades destes em uma modalidade com estudantes que possuem trajetórias de vida tão diversas, mas também com marcas comuns.

2.1 A Educação de Jovens e Adultos e sua constituição

Falar de Educação de Jovens e Adultos é traçar a história de pessoas que não vivenciaram, por diversos motivos, a escolarização que hoje é obrigatória. De acordo com Viero (2007, p. 207), a discriminação contra os que possuíam pouca ou nenhuma escolarização vem do período colonial e permaneceu no período industrial brasileiro dos séculos XIX e início do século XX:

Nesse contexto os pouco escolarizados passam a ser vistos como 'ignorantes', como 'não sendo ninguém'. Assim a sociedade que se forma a partir do processo de industrialização brasileira continua sedimentada no alicerce ideológico que sustenta uma concepção de inferioridade aos analfabetos e pouco escolarizados. Nesse contexto, acentua-se a responsabilidade pessoal aos pouco escolarizados pela busca da

escolarização, desconsiderando as relações de exploração e opressão, que marca a desigualdade de acesso aos bens culturais.

Segundo Haddad e Di Pierro (2000), desde o período colonial, padres ensinavam adultos a ler e escrever através do catecismo e, em 1824, já na primeira Constituição brasileira, constava que a educação primária era garantida e gratuita a todos os cidadãos, o que permanece até hoje na legislação. No entanto, grande parte da população do período estava fora dessa classificação, “[...] porque no período do Império só possuía cidadania uma pequena parcela da população [...] ficavam excluídos negros, indígenas e grande parte das mulheres” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 109). Ou seja, a educação era assegurada aos homens brancos, estando todos os demais à margem do processo.

Benvenuti (2011) lembra que, durante o período colonial, a leitura e a escrita não eram imprescindíveis na sociedade para além das questões religiosas. As escolas estavam nos centros sociais, afastadas da maior parte da população interiorana, que também não tinha ambições de ascensão social, visto que as profissões predominantes não exigiam tal habilidade. A situação teve mudanças após a vinda da família real portuguesa, em 1808, quando se iniciou uma preocupação em relação à instrução da população colonial.

A situação de manutenção do analfabetismo se manteve no século subsequente à Independência do Brasil, ocorrida em 1822, pois “[...] no censo de 1920 [...] 72% da população acima de cinco anos permanecia analfabeta” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 110). Convém lembrar que a Lei Saraiva, de 1881, já condicionava o voto a saber ler e escrever, visto que o eleitor deveria, ele próprio, preencher a cédula com o nome do seu candidato. Junto a essas discussões, houve a manifestação de vários deputados sobre a ignorância em que viviam os que não eram alfabetizados, prevalecendo a opinião de que não teriam condições de participar do processo eleitoral (FERRARO; LEÃO, 2012)⁴. Já a Constituição de 1891 condicionou oficialmente o ato de votar ao fato de saber ler e escrever, tendo

⁴ Alceu Ravanello Ferraro e Michele de Leão apresentam, no artigo “Lei Saraiva (1881): Dos argumentos invocados pelos liberais para a exclusão dos analfabetos do Direito de voto”, a opinião de vários deputados sobre a Lei Saraiva, incluindo os favoráveis e os contrários, assim como apresentam trechos dos que percebem a contradição de uma exigência da alfabetização, quando se tem uma maior parte da população analfabeta e um número ínfimo de escolas para atender esta população.

por justificativa ser uma forma de mobilizar a população para a procura pela alfabetização (BRASIL, 2000).

Foi na década de 1940, com a criação do Fundo Nacional do Ensino Primário, que iniciou o financiamento da educação primária, estendida ao supletivo de adultos. Em 1947, foi criado o Serviço de Educação de Adultos e a Campanha de Educação de Adultos. Em 1952, surgiu a Campanha de Educação Rural e, em 1958, foi a vez da Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo, ambas com amparo do Governo Federal, delegada aos Estados a sua aplicabilidade (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001). Essas organizações se mantiveram focadas na escolarização inicial, o que inclusive fez “[...] cair os índices de analfabetismo das pessoas acima de cinco anos de idade para 46,7% no ano de 1960” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 111). Uma redução de 25,3% se comparada aos dados de 1920, já apresentados.

Esses investimentos, aliados ao momento histórico de industrialização pelo qual passava o Brasil, foram cruciais para o aumento dos brasileiros leitores, uma vez que a população urbana inserida no contexto das fábricas necessitava de maior qualificação. É a partir do fim dos anos 1950, com a organização dos estudos sobre a educação de adultos e o advento das pesquisas de Paulo Freire, que surgem novas formas pedagógicas, visando descaracterizar o adulto analfabeto como incapaz, infantilizado, atrasado perante os demais que já estivessem alfabetizados (HADDAD; DI PIERRO, 2000; BENVENUTI, 2011).

Após o golpe de 1964, a repressão dos militares se fez também sobre os espaços de educação popular de iniciativa não-governamental, que eram em muitos momentos utilizados como centros de difusão de consciência política. Para desenvolver a alfabetização, necessária para o crescimento do país, surge uma organização oficial por parte do governo, através de projetos como o MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização (BENVENUTI, 2011).

O MOBRAL era um sistema descentralizado, cuja ação estava focada nos municípios. A centralização restringia-se ao treinamento e à organização do material didático, que foi desenvolvido nacionalmente por empresas privadas (HADDAD; DI PIERRO, 2000). Tinha caráter temporário, para ser extinto após cumprir seu objetivo principal, que era alfabetizar os adultos analfabetos e assim cumprir orientações de

agências internacionais, como a UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001).

O programa, por sua vez, apresentava dificuldades em desenvolver os processos de escrita de seus frequentadores e, conseqüentemente, de proporcionar o avanço nos estudos, que para os adultos ocorriam por meio do Ensino Supletivo, implantado nos anos 1970 (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001). O ensino supletivo, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 5.692/71, seria aplicado através de provas ou cursos:

Este ensino podia, então, abranger o processo de alfabetização, a aprendizagem, a qualificação, algumas disciplinas e também atualização. Os cursos poderiam acontecer via ensino a distância, por correspondência ou por outros meios adequados. Os cursos e os exames seriam organizados dentro dos sistemas estaduais de acordo com seus respectivos Conselhos de Educação (BRASIL, 2000, p. 21).

As provas do Supletivo eram organizadas pelos Estados e visavam certificar a conclusão dos estudos. Não tendo a necessidade de organizar escolas, facilitava e tornava menos onerosos os processos, pois poderiam ser utilizados também cursos por correspondência ou apostilas.

Viero (2007, p. 209) alerta para o tipo de atendimento dado à Educação de Jovens e Adultos naquele período. De viés assistencialista, visava suprir uma necessidade, uma carência, colocando alunos na posição de vítimas da falta de escolarização:

É uma formação social que legitima práticas benevolentes de EJA, afinal os analfabetos e pouco escolarizados 'são dignos de pena', portanto são dignos de ajuda, negando sua condição de sujeitos de direito. Essa forma discriminatória de tratar os jovens e adultos reflete-se nas políticas educacionais ao longo da história brasileira até nossos dias. Nelas a educação de adultos tem sido colocada no campo da filantropia como parte de programas de assistência social. Nos anos 50 o problema do analfabetismo foi tratado pelas políticas oficiais com campanhas de alfabetização, conservando o sentido de epidemia que devia ser erradicada com campanhas de curto prazo. Esse enfoque da EJA se conservou no governo militar que continuou investindo em campanhas de EJA, embora já fossem criticadas não só pelos movimentos sociais como também por órgãos como a UNESCO.

O analfabetismo como “doença a ser curada”, como um mal com prazo final de existência, se manteve no ideário dos governos brasileiros por décadas. Os investimentos priorizavam o atendimento de crianças, renegando aos adultos o

atendimento por entidades civis da sociedade, visto que, sendo as crianças alfabetizadas na infância, seria questão de tempo para o fim do analfabetismo. O que se percebeu foi que o avanço das décadas não diminuiu a procura e o atendimento em turmas de EJA.

Com a redemocratização nos anos 1980, em 1985 foi extinto o MOBRAL e criada a fundação EDUCAR – Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos –, que categorizou a EJA como parte do sistema de ensino brasileiro. Ela proporcionava aos Estados e Municípios a gestão pedagógica das ações e, conseqüentemente, a continuidade do programa, dentro da perspectiva de educação popular (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001).

Todos esses movimentos estavam voltados para o ensino noturno, destinado aos estudantes-trabalhadores. Por cumprirem uma jornada de trabalho durante o dia, se constituiu como um estudo menos exigente, menos conteudista. Carvalho (2001), quando do lançamento de seu livro sobre o ensino noturno⁵, já alertava o movimento pelo qual passavam os estados do Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul, ao migrarem suas “turmas regulares” noturnas para turmas de supletivo. Escreve a autora:

Tal providência contribuirá para elitizar cada vez mais o ensino, deixando como única oportunidade escolar para as classes mais pobres um ensino “resumido”, “condensado”, que dificilmente colocará o trabalhador em face dos conteúdos de conhecimento científico necessários para sua organização e desenvolvimento autônomo (CARVALHO, 2001, p. 13).

O alerta da autora é quanto ao acesso ao conhecimento, que se apresenta mais complexo àqueles que podem se dedicar de forma integral aos estudos e resumido aos que dividem, de forma desigual, seu tempo entre trabalho e escolarização. Em sua concepção, se mantêm assim as desigualdades sociais no país.

É no texto da Constituição de 1988 que se encontra o que Haddad e Di Pierro (2000, p. 120) consideraram como um dos eventos mais importantes para a educação de jovens e adultos, a “[...] conquista do direito universal ao ensino fundamental público e gratuito, independente de idade, consagrado no Artigo 208 da

⁵ A primeira edição é de junho de 1984.

Constituição de 1988”. Ou seja, estava assegurada a escolarização, não importando a idade em que ela fosse ocorrer. O Parecer 11/2000, do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica – CNE/CEB, escrito por Carlos Roberto Jamil Cury, reforça o direito público subjetivo da educação pública e gratuita para todos, a partir da Constituição de 1988 e que o não cumprimento do mesmo implica crime para a autoridade responsável (BRASIL, 2000).

A fundação EDUCAR, que em muitos textos aparecia identificada como ex-MOBRAL, foi extinta em 1990 devido a ajustes financeiros, havendo novas mudanças para a EJA apenas em 1996, com a Lei 9.394/96, cuja novidade, segundo Haddad e Di Pierro (2000, p. 122) foi “[...] o rebaixamento das idades mínimas para que os candidatos se submetam aos exames supletivos, fixadas em 15 anos para o ensino fundamental e 18 anos para o ensino médio”.

Mas a Lei 9.394/96, de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), também propiciou um novo olhar para EJA. Ao ser incluída como modalidade⁶ da Educação Básica – deixando de ser chamada de Ensino Supletivo para ser identificada como Educação de Jovens e Adultos (BENVENUTI, 2011) – permite ser citada nos cursos de formação de professores, uma vez que não se tratava mais de atividade leiga ou assistencialista, assim como passa a se desenvolver de forma sistematizada, uma rede de estudo sobre a modalidade, inclusive como grupo de trabalho da ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, a partir de 1999 (LOSSO, 2012)⁷.

Quanto à EJA no Rio Grande do Sul, Brunel (2004, p. 48) aponta sobre os exames supletivos aplicados pela Secretaria de Educação e Cultura do Estado, sendo comum existirem instituições de cunho social, além de instituições privadas, que preparavam esses alunos para os exames supletivos públicos. Mas salienta:

Atualmente [a partir do Parecer n. 774/99], estes estabelecimentos passaram à categoria de escola de educação de jovens e adultos, sendo possível realizar avaliações em suas sedes. Esta autorização possibilitou a

⁶ Modalidade, segundo a LDB, são formas de organização da Educação Básica e Superior. Atualmente, são modalidades de ensino a Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e a Educação Especial (BRASIL, 1996).

⁷ Considerando os estudos sobre a EJA no Brasil, merece destaque o Estado da Arte coordenado por Sérgio Haddad (2000), sobre as pesquisas desenvolvidas na pós-graduação entre os anos de 1986 e 1998.

estas escolas emitirem certificados oficiais, reconhecidos pela SEC/RS, de conclusão de seus cursos. Desta maneira, as escolas tiveram que se adaptar às exigências legais de ampliação de seu espaço físico, aumento de carga horária das disciplinas, de disponibilização de espaços para bibliotecas e laboratórios, transformando aquele ambiente de 'cursinho' em um ambiente escolar com características de escola regular (BRUNEL, 2004, p. 48).

Ao se categorizarem como escolas, poderiam emitir elas próprias a certificação de conclusão do Ensino Fundamental e Médio, tornando-se mais uma opção para os jovens e os adultos que por elas procurassem. Com isso, o processo de juvenilização das turmas de EJA também se intensificou, como uma possibilidade de “aceleração dos estudos” (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001, p. 64) para os jovens que se encontravam em defasagem entre a idade e a série. Neste contexto, a necessidade de readequação do processo de ensino supletivo, uma vez que este não atendia prioritariamente aos adultos que advinham das áreas rurais para trabalhar nas indústrias, e sim, aos jovens que não se adequavam ao sistema de ensino (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001).

Outra questão que afetou a EJA nos anos 1990 foi o fato de não existirem recursos para seu custeio, uma vez que o FUNDEF – Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério – não considerava as matrículas da EJA para os repasses financeiros. Nesse sentido, Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001) comentam que a situação fez com que municípios adaptassem processos, muitas vezes mascarando os dados da EJA através de turmas de aceleração. Nesse período também se identifica um baixo investimento na qualidade da educação básica, o que contrastava com o aumento do número de matrículas (BRASIL, 2007).

No Rio Grande do Sul, em 1999, foi criado o MOVA-RS – Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos – como política de governo do Partido dos Trabalhadores (PT), sendo uma ampliação do projeto desenvolvido em São Paulo, quando Paulo Freire foi secretário municipal de Educação. Eram feitas parcerias entre Governo Estadual e entidades sociais, em que o primeiro contratava os educadores e os segundos disponibilizavam os locais, que geralmente eram associações de bairro ou sedes de igrejas (BARRETO, 2005). A certificação ou

continuação dos estudos vinha através da realização das provas de Supletivo, popularmente conhecidas como “provas da DE”⁸.

A partir do crescimento e sistematização da EJA, no final de década de 1990 e início da de 2000, vários pesquisadores e envolvidos com a EJA se encontraram em fóruns, audiências públicas e conferências para discutir os caminhos da modalidade no Brasil. Esses encontros eram coordenados pela Câmara da Educação Básica (CEB) e permitiram a construção do Parecer CNE/CEB 11/2000, redigido por Carlos Roberto Jamil Cury. Segundo Benvenuti (2011, p. 63, grifo nosso), o Parecer destaca três funções para a EJA:

Dos estudos feitos a partir de todas essas contribuições, foram estabelecidas **as três funções da EJA: reparadora, equalizadora e qualificadora**. A primeira se refere ao reconhecimento do direito civil dos jovens e adultos de acesso a uma escola de qualidade; a segunda relaciona-se à igualdade de oportunidades para inserção na vida social com mais preparo; e a terceira, se refere à educação permanente, com base no caráter incompleto do ser humano, cujo desenvolvimento pode ocorrer na escola e fora dela.

Essas três funções norteariam a EJA em relação a questões administrativas e teóricas, concebendo o espírito significativo da proposta de educação para além de um complemento, mas como um direito do cidadão a qualquer momento, reforçando que a modalidade é uma oportunidade de aprendizado, que qualifica e promove igualdade de oportunidades, de maneira constante, no decorrer da vida. Nesse sentido, reforçam os apontamentos de Silva et al. (2010), de que não vivemos somente com os conhecimentos construídos na infância e juventude, e sim, vamos adquirindo outros que consolidam e enriquecem os que já possuímos, em uma aprendizagem constante durante o tempo de vida.

Sobre a função reparadora da EJA, o relator do Parecer CNE/CEB 11/2000, Carlos Roberto Jamil Cury, escreve:

Mas a função reparadora deve ser vista, ao mesmo tempo, como uma oportunidade concreta de presença de jovens e adultos na escola e uma alternativa viável em função das especificidades sócio-culturais destes segmentos para os quais se espera uma efetiva atuação das políticas sociais. É por isso que a EJA necessita ser pensada como um **modelo pedagógico próprio** a fim de criar situações pedagógicas e satisfazer

⁸ DE – Delegacia de Ensino, como eram denominadas as Coordenadorias Regionais de Educação. Os interessados em realizar as provas precisavam se inscrever previamente na sede da Coordenadoria.

necessidades de aprendizagem de jovens e adultos (BRASIL, 2000, p. 9, grifo do autor).

E ainda, sobre a função equalizadora, de dar acesso à escolarização, priorizando os que dela foram, de algum modo, suprimidos:

A função equalizadora da EJA vai dar cobertura a trabalhadores e a tantos outros segmentos sociais como donas de casa, migrantes, aposentados e encarcerados. A reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada seja pela repetência ou pela evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas, deve ser saudada como uma reparação corretiva, ainda que tardia, de estruturas arcaicas, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação (BRASIL, 2000, p. 9, grifo do autor).

Complementando, ao tratar da função permanente ou qualificadora da EJA, e lembrar a inserção do idoso na sociedade brasileira, principalmente através do aumento da expectativa de vida, o parecerista considera que:

Mais do que uma função, ela é o próprio **sentido** da EJA. Ela tem como base o caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares. Mais do que nunca, ela é um apelo para a educação permanente e criação de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade (BRASIL, 2000, p. 11, grifo do autor).

A união das três funções citadas por Cury dariam condições ao estudante da EJA de ter seu espaço de aprendizagem assegurado, visando reparar situações de acesso desigual, propondo uma aprendizagem constante, ao longo da vida.

Para atender a esses preceitos, surgiram programas educacionais na primeira década dos anos 2000 visando atender, principalmente, o público jovem que não concluíra a Educação Básica e que, por outras necessidades, geralmente nas populações mais carentes, acabava ingressando no mercado de trabalho, seja ele formal ou não formal. Isso, segundo Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001, p. 64), “[...] provocou a sua transferência para os programas de educação originalmente destinados à população Adulta”.

No ano de 2005, a criação do PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com o Ensino Médio – permitiu a aproximação da EJA aos programas de profissionalização, em que o estudante tinha, de maneira concomitante, a formação de Ensino Médio e Profissional. Também visava atender

com maior intensidade a população das classes populares, que dificilmente acessava a Educação Pública, de nível federal. Para isso, além de investir na formação dos profissionais que atuavam no Programa, foram criadas bolsas de auxílio aos estudantes jovens, no valor de R\$ 100,00 (BRASIL, 2007; BENVENUTI, 2011; VIANA; AMADO, 2014).

No mesmo ano de 2005 foi criado o PROJOVEM – Programa Nacional de Inclusão de Jovens – que, além de curso, também disponibilizava uma remuneração mensal, na forma de incentivo aos que se mantivessem assíduos. Em 2007, PROJOVEM passa a significar Programa Unificado de Juventude, abarcando consigo outros programas governamentais já existentes (Agente Jovem, ProJovem, Saberes da Terra, Consórcio de Juventude, Juventude Cidadã e Escola de Fábrica), voltados à juventude (LEITE, 2013).

Sobre a funcionalidade desses programas, Viero (2007, p. 211, grifo nosso) é enfática ao questionar a confiabilidade do processo educacional, ao afirmar:

Não precisa muita análise para observar que o Projovem forma jovens nos padrões do neoliberalismo, no momento em que organiza o Ensino Fundamental e de iniciação profissional em um ano, oferecendo uma escolarização com qualidade questionável, formando uma mão-de-obra que reproduz a lógica de divisão do trabalho que herdamos do Brasil escravista, destruindo sonhos e projetos que tenham perspectiva de futuro diferente para esses jovens, **pois formação precária reproduz relações de trabalho precárias**. Também é visível a precarização das relações de trabalho dos professores, pois seu emprego depende da continuidade do Programa acabando junto com a sua conclusão.

A autora alerta que, além das dificuldades de desenvolver cognitivamente os estudantes, as redes de ensino assinavam acordos para a instalação dos programas, mas não desenvolviam um projeto efetivo de Educação de Jovens e Adultos, o que não garantia a continuidade nem de emprego para professores. Logo, a formação proporcionada era questionável, uma vez que não havia perspectiva de continuidade para o estudante após o ano de curso, seja pela finitude do programa, seja pela não criação de escolas de EJA.

O Documento Base do PROEJA enfatizava a necessidade de perenidade do programa, como política pública, para que de fato aliasse conhecimentos de vida e tecnologia com a formação para o mercado de trabalho. Nesse sentido, destacava que todo o estudo na EJA precisava ser “[...] de formação na vida e para a vida e

não apenas de qualificação do mercado ou para ele” (BRASIL, 2007, p. 13), retomando a função qualificadora da EJA, de aprendizagem ao longo da vida, constante, intermitente.

O PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – foi criado em 2011 para “[...] ampliar a oferta de cursos de Educação Profissional e Tecnológica” (VIANA; AMADO, 2014, p. 127) e também oferecia bolsas de estudo. Era prioritariamente para estudantes da rede pública, tanto para os que realizavam a formação concomitante ao ensino médio, quanto para os estudantes da EJA, ou trabalhadores que procuravam formação inicial ou continuada.

Ainda segundo Viana e Amado (2014), foi um dos programas federais considerados como prioridade de investimentos durante o primeiro governo da presidente Dilma Rousseff (gestão 2011-2014). Os autores apontam também as diferenças entre PROEJA e PRONATEC: enquanto o primeiro busca um currículo integrado entre formação humana e profissional, o segundo visa formar rapidamente profissionais para suprir as demandas do mercado de trabalho, não priorizando a elevação da escolarização e a continuidade dos estudos.

Convém destacar que a inclusão da EJA, em 2008, na distribuição dos recursos do FUNDEB – Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica – criado em 2007, trouxe visibilidade à modalidade, que deixou de ser vista como política de Governo e, por isso, suscetível a movimentos partidários, para ser considerada política pública efetiva. Claro que outro ponto a ser destacado é o valor menor, repassado aos gestores, referente ao estudante da EJA, se comparado com o estudante de outras modalidades, como as turmas seriadas, também de Ensino Fundamental (LEITE, 2013).

No subcapítulo a seguir são apresentados os estudantes da EJA, a partir da bibliografia existente, visando identificá-los em suas características de jovens e de adultos.

2.2 Ser jovem e ser adulto na EJA

“Eles são só mais adultos, né” [P9]

“Pera aí! Eu posso ser tua mãe” [P3]

“[...] eles já receberam muitos “não”...” [P9]

“É meio que “vai pra lá, que lá tem vaga pra ti”...” [P5]

“[...] nós temos adultos querendo e jovens, vindo...” [P7]⁹

Além da constituição da EJA no Brasil, é necessário conhecer quem são as personagens desse processo, isto é, os ensinantes e aprendentes que atuam na modalidade. Além de classificáveis como professores e estudantes, possuem características que lhes são específicas e que merecem reflexão.

Sobre os estudantes, Carrano (2007, p. 9) os identifica como “múltiplos”, uma vez que não reconhece nos estudantes da EJA homogeneidade, nem de “[...] faixas etárias, de tempos de aprendizagem, de conhecimentos” (CARRANO, 2007, p. 9). Schneider (2010) demonstra a existência de uma dualidade na própria constituição da Educação de Jovens e de Adultos, pensada para dois públicos que se aproximam na busca pela escolarização, mas que, em determinados momentos, se apresenta como modalidade focada para jovens e em outros, para adultos, sendo assim capaz de incluir e de excluir, simultaneamente:

A tensão que permeia a constituição da EJA como uma modalidade de jovens e de adultos se revela na criação de um movimento que ora inclui, ora exclui o aluno jovem e o aluno adulto, ao confrontá-los com os modelos sociais de jovem, e de adulto, aos valores que a esses modelos são atribuídos, aos modelos escolares de conhecimento (inclusive e, especialmente, de conhecimento matemático), de comportamento, de disciplina escolar e de aluno. É pela mobilização e produção de discursos que se faz o movimento que ora exclui o jovem, por sua inadequação a esses modelos, ora exclui o adulto, também considerado inadequado; ou, ao contrário, inclui jovens e adultos pela adequação de um ou de outro aos modelos ou funções mobilizados nesses discursos (SCHNEIDER, 2010, p. 7-8).

⁹ Optou-se por apresentar, na abertura de subcapítulo, fragmentos das falas das professoras entrevistadas que se relacionavam com o tema do mesmo. Não se fará, neste ponto, análise das mesmas. Elas estão aqui colocadas como provocações iniciais, para as reflexões posteriores entre referencial e dados coletados.

Esclarece a autora que a docência na EJA se faz nessa dualidade, com jovens e adultos que possuem características distintas e que, em determinadas situações, se identificam como ‘inadequados’ ao espaço escolar, assim como também identificam as falas das professoras apresentadas na abertura deste subcapítulo. Mas, mesmo sendo eles jovens ou adultos, são estudantes da EJA e, de acordo com Laffin (2013), geralmente de áreas populares, com dificuldades de serem atendidos em seus direitos básicos como moradia, escola de qualidade, atendimento de saúde, entre outros, além de enfrentarem as questões de desigualdade social e racial que se passam no mundo e, inevitavelmente, na escola. Escreve também quanto aos sentimentos que este estudante carrega:

O sujeito jovem/adulto, ao ter convivido apenas com uma noção de fracasso na sua relação escolar com o saber, e percebê-lo como uma falta sua, visualiza uma concepção de escola identificada com aquela que o exclui e à qual não atribui significação positiva. Além disso, nessa relação truncada que estabelece com o saber, constrói uma imagem desvalorizada de si, imagem construída na sua relação escolar com o saber valorizado socialmente. Desse modo, essa imagem não está no sujeito em si, mas se constrói na distância em que ele se percebe estar em relação a esse saber (LAFFIN, 2013, p. 205).

Ou seja, trata-se de estudante intimamente ligado ao fracasso escolar vivido outrora. Essa é a escola que ele conhece e é assim que se reconhece como estudante.

Existe uma diversidade social dentre os grupos de estudantes da EJA, como mulheres, negros(as), presidiários(as), deficientes, dentre outros que se apoderam da modalidade como espaço de inclusão social (BRASIL, 2007). Paiva e Sales (2013, p. 11) alertam para o expressivo número de pessoas jovens e adultas que não se valem do direito à educação básica, uma vez que se trata de “[...] cerca de 45 milhões de jovens e adultos sem ensino fundamental (e entre eles os que não sabem ler e escrever), e 100 milhões que não completaram o ensino médio”.

Em outro texto, Sales e Paiva (2014, p. 7) alertam para a responsabilidade do governo frente aos números de analfabetos ou pouco escolarizados, ao afirmarem que:

[...] os altos índices de analfabetismo ou a falta de escolarização dos sujeitos não são provocados pela doença, incapacidade ou preguiça, nem são uma herança herdada de seus pais ou familiares. São fruto da falta de

políticas públicas capazes não apenas de alfabetizar, mas de garantir a educação escolar da população em todas as faixas etárias.

Assim, o estudante da EJA tem como marca reprovações escolares, ou o abandono da escola, muitas vezes, por falta de articulação das políticas públicas. Dentre os muitos motivos para o abandono, um é a necessidade de inclusão, direta ou indiretamente, da criança e do jovem no mercado de trabalho, principalmente quando se trata de famílias que pertencem a níveis mais carentes da sociedade (BRASIL, 2007). De todo modo, retorna à sala de aula já em uma idade que lhe permite ciência de seu histórico escolar. Algumas vezes, constrangido pelo processo; outras, aguardando um novo momento de estudo, em um novo contexto, com pessoas diferentes, depositando na escolarização novas possibilidades:

Apesar dos problemas enfrentados, a escola é almejada por todos, a criança fora da escola é discriminada, o jovem ou o adulto sem estudo não consegue colocação satisfatória no mercado de trabalho. A escola ainda apresenta-se como possibilidade de promoção social. Percebe-se que, apesar de todas as problemáticas desta instituição, ela possui um lugar de destaque e é valorizada socialmente (BRUNEL, 2004, p. 33-34).

Por ser vista como esse local de destaque e pelo ideário de necessidade é que a escola é procurada para a complementação da escolarização. E os que a procuram, de acordo com os apontamentos de Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001), se identificam em três trajetórias como sendo as mais comuns entre os estudantes da EJA: existem os trabalhadores que iniciam a escolarização na EJA; os que eram estudantes da escola e que a abandonaram por algum tempo e retornam, geralmente por exigência do mercado de trabalho; e os estudantes que migram de modalidade, indo para a EJA, por atingirem a idade de ingresso e não terem concluído a escolarização básica.

Quanto a esse retorno à escola, é preciso ter em destaque a não infantilização do processo educativo, a certeza da condição de “não-crianças” desses educandos (OLIVEIRA, 1999). De acordo com o Parecer 11/2000, do CNE/CEB, também os conteúdos e as metodologias precisam ser objeto de reflexão:

Não perceber o perfil distinto destes estudantes e tratar pedagogicamente os mesmos conteúdos como se tais alunos fossem crianças ou adolescentes seria contrariar mais do que um imperativo legal. Seria contrariar um imperativo ético (BRASIL, 2000, p. 63).

Neste mesmo sentido vem o destaque feito por Laffin (2013, p. 155, grifo da autora) contra justamente a ideia de “recuperar um tempo perdido” e de “uma nova chance de escolarização”, questões que precisam ser repensadas na EJA, pois ferem o direito à escolarização:

A questão da *não infantilização* se coloca principalmente no sentido de visualizarmos jovens e adultos como sujeitos de direito à educação. Verifico essa concepção de infantilização, no âmbito das políticas públicas e dos encaminhamentos escolares, quando se apresenta a noção de atendimento ao jovem e ao adulto com uma *segunda oportunidade de escolarização, ou à escolaridade perdida* e em que a escolarização não é assumida como um direito dos nossos educandos, mas apenas como uma ação temporária de suplência – superar o “que foi supostamente perdido na infância” - baseada no assistencialismo e muitas vezes no voluntariado.

Essa concepção era recorrente já na década de 1980, conforme expressa, no cerimonial de abertura do Seminário Internacional de Educação Básica para Jovens e Adultos, ocorrido no Rio de Janeiro no ano de 1985, o então Secretário-Geral do MEC – Ministério da Educação, Dr. Aloisio Sotero, ao contextualizar o Brasil do período:

É para enfrentar este desafio que nós estamos aqui reunidos: para encontrar caminhos que possibilitem aos oito milhões de crianças que estão fora do sistema educacional o acesso à escola; para que os vinte e cinco milhões de brasileiros que não compreendem o que lêem, que não conseguem pelo menos ter oportunidade de conhecer seus direitos e deveres, bem como para que os sessenta milhões de **brasileiros que perderam a oportunidade do acesso** alijados prematuramente, para que todos eles gozem do direito inalienável que possuem de sair destas condições injustas e consigam, **na medida do possível, crescer e elevar-se**” (SEM. INTERN. DE EDUC. BÁS. PARA JOVENS E ADULTOS, 1985, p. 9, grifo nosso).

Fica indicada a postura do MEC quanto à Educação de Jovens e Adultos, no período do Seminário, na década de 1980: escolarizar os que foram retirados da escola, aqueles que não tiveram oportunidade, em um tempo que se diz adequado ao aprender. Também, proporcionar a esses brasileiros a oportunidade de desenvolvimento pessoal, considerando que a escolarização seria uma possibilidade de ascensão.

Reforça-se, assim, a importância de superar três ideias: 1) de que a EJA é a “segunda chance” de uma pessoa; 2) de que existe a “idade própria” para aprender, isto é, na infância e na juventude; 3) e a de “ensino irregular”, uma vez que a Educação Básica – do 1º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio –

é identificada como Ensino Regular. Assim, a modalidade pode deixar de lado o estigma de ser o oposto do ensino sequencial, regular, e na idade apropriada.

Nesse mesmo sentido, Paiva e Sales (2013, p. 3 e 4, grifo das autoras) afirmam que a escola não é mais o único local de aprender, pois, segundo elas:

O que se observa, nesse século, é que o sentido de aprendizagem deixa de ser uma construção estática, fechada, para assumir uma dinamicidade incalculável, tais são as formas de aprender, os interesses dos aprendentes, os modos como se ensina/educa em sociedade, desvelando o mito de que a escola é a instituição por excelência onde se aprende, porque todos os espaços sociais cumprem essa função com maestria.

Desse modo, a escola que vem marcada com o “a”, como um espaço de destaque, que merece distinção, não é mais o local exclusivo do aprender. E a EJA traz consigo essa concepção de que se aprende na vida, tanto ou quanto se aprende na escola. Ferreira (2015) escreve nesse sentido, sendo contrária à ideia de que a EJA é a esperança para o futuro. Afirma que ela atua no tempo presente, com sujeitos que vivem e interagem neste tempo, que é o de aprender, considerando principalmente que o aprender não possuiu um tempo ou uma idade específica. Não se recupera um tempo perdido, tampouco se aprende algo para utilizar no futuro:

É preciso fugir, a todo custo, da tendência de apresentar a EJA como a última porta para o futuro. O discurso precisa ser direcionado para garantir o mínimo de dignidade no presente, mudando o foco do olhar e evitando discursos que postergam a realização desses sujeitos para um futuro distante. A missão da EJA deveria ser intervir mais no presente e prometer menos futuros (FERREIRA, 2015, p. 86).

Assim, o foco da modalidade está no trabalho que se faz no tempo presente para, a partir dele, promover mudanças sociais visando a uma sociedade mais igualitária. Paulo Freire, em sua fala durante o Seminário Internacional de Educação Básica para Jovens e Adultos, já na década de 1980, alertava para não cairmos na ideia de que a escolarização resolveria, unicamente, os problemas sociais:

Obviamente, creio que ninguém aqui presente pense que a educação é a alavanca da transformação revolucionária em qualquer sociedade. Acho que isso já passou, mas creio que todo mundo que está hoje aqui sabe que a educação não é esta alavanca; ela tem, porém, um papel fundamental na transformação da sociedade. E é esse papel que se tem que assumir; é isso que sei fazer! E se o sei, não tenho porque não o fazer; essa é minha tarefa, é a nossa tarefa enquanto educadores (FREIRE, (1985, p. 263).

Cabe aos professores da EJA reforçarem essa noção de tempo presente e não de escolarização para o futuro, concebendo um currículo específico para a modalidade. Também cabe a eles considerar que os estudantes possuem uma história de vida a ser respeitada e que aprendem para o hoje, para as implicações que o mundo do trabalho e da própria sociedade, como um todo, lhes possibilita. A EJA não pode ser vista como a “última porta para o futuro” (ARROYO, 2007, p. 8), mas como uma porta no presente, no que fazemos neste tempo em que vivemos.

Brunel (2004), ao se propor falar sobre essa questão, detalha sua experiência docente e relata como viu a redução da idade mínima para acesso à EJA de Ensino Fundamental e Médio, de 18 e 21 anos, para 15 e 18 anos, respectivamente, com a substituição da LDB de 1971 pela de 1996. Escreve também sobre a presença de adultos nas salas e os objetivos deles ao optarem pela modalidade, como uma oportunidade de recuperar o ‘tempo perdido’ e de conseguir ascender profissionalmente. Escreve também sobre as relações entre os estudantes adultos, que escolhiam a EJA para não estarem em espaços escolares com estudantes de menor idade:

Esta modalidade de ensino também facilitava, principalmente aos mais velhos, uma relação de amizade e de ajuda mútua que dificilmente eles conseguiriam numa escola regular, mesmo esta sendo noturna, pois a faixa etária dos alunos destas escolas, em geral, era menor (BRUNEL, 2004, p. 48).

Esta era a visão que se tinha, de que o contato entre adultos e jovens não seria eficaz no processo de aquisição do saber, constrangendo os possíveis adultos interessados na EJA. No entanto, é preciso ter ciência de quem é este adulto com o qual se está trabalhando na modalidade. Segundo Oliveira (1999, p. 59):

O adulto, no âmbito da educação de jovens e adultos, não é o estudante universitário, o profissional qualificado que frequenta cursos de formação continuada ou de especialização, ou a pessoa adulta interessada em aperfeiçoar seus conhecimentos em áreas como artes, línguas estrangeiras ou música, por exemplo. Ele é geralmente o migrante que chega às grandes metrópoles proveniente de áreas rurais empobrecidas, filho de trabalhadores rurais não qualificados e com baixo nível de instrução escolar (muito frequentemente analfabetos), ele próprio com uma passagem curta e não sistemática pela escola e trabalhando em ocupações urbanas não qualificadas, após experiência no trabalho rural na infância e na adolescência, que busca a escola tardiamente para alfabetizar-se ou cursar algumas séries do ensino supletivo.

É a partir dessa caracterização que é possível distinguir esses dois grandes grupos na Educação de Jovens e Adultos, uma vez que o adulto vem com uma trajetória que muitas vezes é de abandono da escola, por situações que lhe são adversas e há nele um encantamento e, até, uma incorporação ao espaço urbano com o seu retorno à escola. Os estudantes jovens têm características também particulares, mas que fazem parte das diversas formas de ser jovem (DAYRELL, 2003; FURINI, 2012). Segundo Laffin (2013, p. 161), são jovens urbanos, que:

[...] vivenciam desde cedo o mundo da rua, do trabalho e de sua inclusão em outras formas de participação cultural, nos diferentes grupos de convívio juvenil. São, assim, sujeitos imersos em um mundo urbano, na sua maioria da periferia – na cultura *hip-hop*, dos skatistas, dos surfistas, dos funkeiros, dos grafiteiros, entre outras “tribos” nas quais esses jovens se inserem, além de muitas vezes estarem rodeados pelo mundo das drogas e da violência.

Brunel (2004, p. 59) já escrevia nesse sentido ao citar estudantes que não trabalham e que necessitam do convívio em grupo, sendo esse um dos motivos que os faz optarem pela modalidade:

Eles optam pela EJA cada vez mais cedo, pois o objetivo maior é avançar rapidamente no processo escolar. Compreendem este novo perfil os alunos que não trabalham e os que não admitem a reprovação na escola regular e recusam-se a voltar a ela. Repetir mais de um ano implica a possibilidade de constituir-se como o aluno mais velho da sala, o mais alto e de não encontrar, nos seus novos colegas, a amizade e o companheirismo tão necessários em sala de aula. A reprovação para eles implica distanciar-se dos colegas de muito tempo, no estacionar de um processo e, principalmente, na repetição de conhecimentos já trabalhados.

Sobre os jovens da EJA, além dos estudos de Brunel (2004), há os relatos de Gueiral (2013), Ferreira (2015), Prata (2013) e Carrano (2007), que pesquisaram o que ficou denominado como juvenilização, isto é, o processo de aumento do número de estudantes adolescentes-jovens e jovens-jovens nas turmas de EJA, invertendo o processo que, anteriormente, colocava os adultos como maioria nas salas de aula.

A juvenilização é uma realidade cada vez mais presente na modalidade. Seja por motivações sociais, familiares e/ou escolares, o que ocorre é o aumento do número de adolescentes-jovens nas salas de EJA, “[...] modificando o cotidiano escolar e as relações que se estabelecem entre os sujeitos que ocupam este espaço” (BRUNEL, 2004, p. 09). Se o público que frequenta as salas de aula muda, mudam também as relações que se produzem entre o ensinar e o aprender.

Schneider (2010), ao analisar as matrículas na escola em que desenvolveu sua pesquisa de doutorado, identificou que o número de jovens matriculados era de quase o dobro do de adultos. Números semelhantes aparecem na pesquisa de Prata (2013), na qual afirma que a escolha da escola para sua pesquisa sobre a juventude na EJA se deu justamente pelo fato do educandário apresentar percentual maior de jovens, ao comparar escolas da rede municipal da cidade de Mesquita-RJ. Segundo essa autora, “cerca de 55% de seus matriculados [...] [estavam] no grupo dos jovens-adolescentes de 15 a 17 anos e o total de 88% na faixa da juventude de 15 a 29 anos, números acima da média municipal” (PRATA, 2013, p. 67-68).

Logo, esse é um dos desafios da escola contemporânea que trabalha com a Educação de Jovens e Adultos: conciliar práticas pedagógicas para integrar adolescentes-jovens, jovens e adultos, em uma modalidade inicialmente pensada para adultos. Um dos fatores que tem contribuído para a juvenilização da EJA, principalmente para o ingresso de adolescentes-jovens, é a possibilidade de matrícula na EJA de Ensino Fundamental a partir dos 15 anos – prevista na LDB, Lei 9394, de 1996¹⁰. Também se deve considerar a obrigatoriedade de matrícula e frequência em escola até completar 18 anos, o que direciona muitos estudantes em defasagem idade-série para as turmas de EJA.

Ferreira (2015, p. 77-78) aponta como um dos motivos para o aumento do número de jovens na EJA, os problemas estruturais das escolas públicas:

As escolas públicas não estão conseguindo atender a essa diversidade de necessidades e, na maioria das vezes, não conseguem identificar onde se localizam as verdadeiras causas da dificuldade de aprendizagem dos alunos, acreditando dessa forma, que a transferência desses alunos para outra modalidade de ensino poderá resolver a situação, desconsiderando os pontos cruciais.

E escreve mais, apontando quais seriam as soluções para essa migração de jovens entre modalidades:

Está comprovado que as diversas reprovações, o descaso dos governantes pelas escolas municipais, aliado aos problemas de ordem pessoal, social e econômica, fazem com que muitos jovens sejam excluídos do Ensino Fundamental II, aumentando o número de alunos cada vez mais jovens na EJA, na busca mais rápida de conclusão dessa fase do ensino. Nesse caso,

¹⁰ Conforme Artigo 38, Seção V, Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 1996).

a melhoria da qualidade do Ensino Fundamental I e II é uma das principais soluções que ajudariam a diminuir os elevados índices de juvenilização da EJA (FERREIRA, 2015, p.104, grifo nosso).

E assim, a referida autora indica que, diminuindo os problemas do Ensino Fundamental, não será necessária a transferência do estudante jovem e suas dificuldades de aprendizagem para uma turma de EJA, que trabalha, em sua essência, com a diversidade, ao receber estudantes que interrompem a escolarização em diversas etapas.

No entanto, destaca-se que o mais comum na procura dos jovens pela EJA ainda é a correção das “distorções idade-série e idade-conclusão” (BRASIL, 2007, p. 19). Brunel (2004, p. 33), em sua investigação sobre o tema, já apontava alguns motivos para a escola não motivar os jovens:

Na maioria de nossas escolas, sejam elas públicas ou privadas, os alunos ainda são obrigados a decorar longos textos, a disposição das cadeiras é a mesma na maioria das escolas. O discurso dos professores frequentemente é o mesmo após muitos anos de magistério. Muitas vezes encontramos professores que não conseguem um diálogo franco e aberto com seus alunos. Esta dificuldade de relacionamento é consequência de uma cultura autoritária ainda hoje presente em nossa sociedade.

Logo, se a escola continuar excluindo e tendo dificuldade em trabalhar com os jovens, os que não se adaptam continuarão, ano após ano, sendo reprovados e levados, nos anos subsequentes, às turmas de EJA. Talvez, envolvidos em um sistema que pouco garante um ensino de qualidade, em que todos possam aprender. Assim, os que não se ‘encaixam’, são encaminhados para outros contextos.

Nesse sentido, Benvenuti (2011, p. 143) alerta que estes estudantes jovens também precisam de atenção, de práticas educativas diferenciadas:

Se o público mais velho necessita cuidados especiais na preparação das aulas e dos processos educativos de um modo geral, os mais jovens, que constituem um grande número que voltam a estudar ou trocam do ensino regular para essa modalidade de ensino [...], também o merecem.

E a autora propõe mais, afirmando que os jovens que buscam a modalidade o fazem por motivos além da conclusão da escolarização. Existem justificativas diversas para o não interesse pelas rotinas escolares: aulas pouco atrativas, metodologias centradas no professor, pouca abertura para interação, com uma

pessoa que ensina e outra que aprende, falta de relação entre os processos de ensino e de aprendizagem, além de conteúdos obrigatórios não relacionados com as realidades escolares. Mesmo assim, a procura pelo espaço escolar continua existindo, como local de convívio e de encontro com outros jovens (BENVENUTI, 2011).

As pesquisas de Laffin (2013, p. 164, grifo da autora), nesse sentido, caracterizam o jovem da EJA, que procura a escola, com motivações e histórias únicas, mas, ao mesmo tempo, comuns a todos os outros que, em idade semelhante, se encontram na modalidade. Mesmo procurando a escola por motivações que lhe são próprias, mesmo reconhecendo a modalidade como uma nova caminhada e com uma nova função, ainda assim a EJA não deixa de ser um espaço escolar:

Ao conviver com essa noção do fracasso como uma ausência sua, o jovem constrói uma concepção de escola como aquela que o exclui, à qual não atribui significação positiva. É preciso então explicitar que modelo de escola estamos construindo na EJA e qual o papel do sujeito-aluno nesse processo. E para tanto é necessário que os docentes trabalhem com seus alunos *a função da escola de EJA [...]*, mas que também possam reconhecer que *os adolescentes vêm para ficar no pátio, paquerar, conversar [...]* e que esse espaço reivindicado de socialização fala da necessidade de esses jovens serem reconhecidos como produtores e participantes dos bens culturais (LAFFIN, 2013, p. 164, grifo da autora).

Nesse mesmo espaço existe o “não lugar”, que é onde muitos jovens se sentem ao chegarem à EJA:

Alguns sentem “vergonha” de estudar entre os alunos de 11 a 14 anos, no Ensino Fundamental II. Mas ao mesmo tempo, não se sentem à vontade, nem acolhidos, entre os adultos e idosos. Por isso, esses jovens acabam sendo vítimas de um “não lugar” e a escola deixa de fazer sentido para eles. Ao serem “convidados” a estudarem na EJA, por não se “enquadrarem” no modelo do Ensino Fundamental idealizado, esses jovens acabam entrando em uma modalidade de ensino que também não se encontra preparada para recebê-los, configurando uma “dupla exclusão” (FERREIRA, 2015, p. 102-103).

É o jovem que não pode ser jovem, pois está em defasagem idade-série e, por isso, é mais alto que os colegas, não usufrui das brincadeiras dos colegas, possui outros interesses; mas é o mesmo jovem que, ao ir para EJA, também não pode ser jovem, pois precisa seguir as regras, precisa aproveitar o tempo, precisa ser maduro como os adultos.

Benvenuti (2011), em sua pesquisa, afirma que a EJA historicamente se construiu pensada para adultos e tem dificuldade de inserir de forma harmônica os adolescentes-jovens que para lá se dirigem. Segundo os dados coletados por essa autora, as percepções que gerações diferentes têm do espaço escolar são distintas:

Logo ao iniciar, o aluno [jovem] já se depara com um universo inesperado: há pessoas de todas as idades na sala, algumas bem mais velhas, com o dobro da sua idade ou até mais. O que conversar com essas pessoas? Elas não entendem a sua gíria de adolescente, não conhecem os seus músicos preferidos, não *curtem* as mesmas coisas que ele.

Por outro lado, os alunos mais velhos se deparam com a mesma situação, sob o ângulo invertido: os jovens são agitados, fazem os exercícios rapidamente para ficarem mais tempo conversando, não ficam quietos durante as explicações dos professores, entram e saem da sala a todo instante, querem atender o celular, enfim, “perturbam” a aula. Como conviver com essas “crianças impertinentes”? (BENVENUTI, 2011, p. 145, grifo da autora).

Conciliar esses públicos com interesses tão dispersos e motivá-los para o conhecimento acaba sendo um dos papéis do professor da Educação de Jovens e Adultos. E, em se tratando de uma modalidade, merece reflexão atenta para seus profissionais e seus fazeres pedagógicos, que é o que vem exposto no próximo item.

2.3 Ser professor na EJA

“Eu particularmente sou fã da EJA” [P4].

“Estou muito frustrada com a EJA. As expectativas já passaram faz tempo...” [P5].

“[...] se eu trabalho com outras coisas, sou capaz de trabalhar na EJA também” [P6].

“Ah, tu não sabe? Senta aqui comigo” [P3].

“[...] tu tem que estar disposto para ser diferente” [P9].

“Do tradicional eles estão cansados, eles não querem mais...” [P9].

Ao citar o exemplo dos menestrelis medievais que tinham como tarefa alegrar e encantar a corte, Barcelos (2007) escreve que os professores da EJA continuam com essa tarefa; agora, incumbidos de encantar estudantes que, por seus motivos, não concluíram a escolarização. De que talvez seja preciso “re-encantar – estes homens e mulheres jovens e adultos que já passaram por várias experiências de escola, e delas, não raro, têm tristes recordações. É uma tarefa nada fácil” (BARCELOS, 2007, p. 166).

Entendo que esse encanto venha no mesmo sentido de seduzir, conceito proposto por Gadotti (2003, p. 44) quando se refere à tarefa do professor:

Seduzir no sentido de encantar pela beleza e não como técnica de manipulação. Daí a necessidade da motivação, do encantamento. Ação que deve vir de dentro do próprio aluno e não da propaganda. É preciso mostrar que “aprender é gostoso, mas exige esforço”, como dizia Paulo Freire.

Existe a necessidade de encantamento por parte do estudante, assim como é importante o papel do professor como mediador dos processos de aprendizagem. Nesse sentido encontram-se as reflexões de Ferreira (2015, p. 99-100), de que o trabalho docente exige atenção especial para com o estudante e os processos de ensino que se constroem nas turmas de EJA, uma vez que:

Considerando as experiências frustradas da maioria dos jovens que chegam a essa modalidade de ensino, após passarem por várias escolas e várias reprovações, é preciso repensar a EJA e os problemas de concepção epistemológica e pedagógica entre o concebido pelas propostas oficiais e o vivido no âmbito escolar. Na tentativa de minimizar as sequelas e ressentimentos desses jovens tão jovens, precisamos nos esforçar enquanto educadores, para tornarmos as experiências de aprendizagem mais significativas. Assim, todos ganharão: a escola, as famílias e, principalmente, os jovens que, mais motivados, serão capazes de sonhar sonhos que alimentem o espírito e deem asas à inteligência.

Nesse mesmo sentido, Laffin (2013, p. 163) aponta que o trabalho com o estudante da EJA requer sistemáticas diferenciadas do que é desenvolvido quando ele está em turmas seriadas, por exemplo, pois requer “[...] outros modos de lidar com os sujeitos”. Ainda segundo essa autora, essa modalidade:

[...] exige rever o conhecimento, os currículos e a própria estrutura escolar. Requer a constituição de uma docência que precisa ser ampliada, incorporando e apropriando novos saberes e práticas e a produção do próprio trabalho (LAFFIN, 2013, p. 163).

Laffin (2013) percebe que se constituir professor na Educação de Jovens e Adultos não é tarefa qualquer. É possível afirmar, a partir de suas investigações sobre a constituição dessa docência, que ser professor da EJA não é simplesmente estar em uma sala de aula, mas compreender suas particularidades, não como inferior ou superior às demais modalidades, não como adaptação, mas como uma forma própria de ensino, que exige um jeito diferente também de ser professor.

Brunel (2004. p. 90), no entanto, percebeu muito envolvimento por parte de alguns professores que participaram de sua investigação sobre a juvenilização na EJA, a ponto de afirmar que:

Quanto aos professores, pareceu, através de suas falas, que eles estão ali, junto com os alunos, para superarem barreiras, quebrarem tabus e, na maioria das vezes, resgatar ao aluno a auto-estima perdida por inúmeras reprovações e desencantos com a escola. Não esquecendo que os professores da EJA, historicamente, também foram considerados professores de segunda classe e, como os adultos desta modalidade, foram pouco ouvidos e valorizados.

Trata-se de um envolvimento por parte destes professores, para além de conteúdos escolares, que perpassa a estima e o entusiasmo pelo aprender e pela própria profissão. Faz refletir também sobre o pouco investimento na formação inicial de professores no que tange à EJA, apontando diversas licenciaturas, que graduam professores, que jamais conheceram ou problematizaram essa modalidade de ensino. Esses cursos se contrapõem ao que indica o Parecer do CNE/CEB 11/2000, de que as instituições que formam professores devem se preocupar com a formação para EJA:

Desse modo, as instituições que se ocupam da formação de professores são instadas a oferecer esta habilitação em seus processos seletivos. Para atender esta finalidade elas deverão buscar os melhores meios para satisfazer os estudantes matriculados. As licenciaturas e outras habilitações ligadas aos profissionais do ensino não podem deixar de considerar, em seus cursos, a realidade da EJA. Se muitas universidades, ao lado de Secretarias de Educação e outras instituições privadas sem fins lucrativos, já propõem programas de formação docente para a EJA, é preciso notar que se trata de um processo em via de consolidação e dependente de uma ação integrada de oferta desta modalidade nos sistemas (BRASIL, 2000, p. 58).

O Parecer sugere um sistema contínuo de formação para a EJA, já na licenciatura, para que o graduado tenha conhecimento da modalidade quando for atuar sem que, no entanto, seja uma obrigatoriedade dos cursos de licenciatura:

Com maior razão, pode-se dizer que o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino. Assim esse profissional do magistério deve estar preparado para interagir empaticamente com esta parcela de estudantes e de estabelecer o exercício do diálogo. Jamais um professor aligeirado ou motivado apenas pela boa vontade ou por um voluntariado idealista e sim um docente que se nutra do geral e também das especificidades que a habilitação como formação sistemática requer (BRASIL, 2000, p. 56).

O licenciando deve conhecer a EJA durante sua formação, para que possa estudar e se preparar para atuação, evitando situações de trabalho com viés assistencialista e desqualificado, com um “aligeiramento” que pouco capacita. Ventura (2012, p. 76), em seus estudos sobre os currículos de licenciaturas e o espaço que a EJA possui neles, conclui que “[...] as licenciaturas consideram a formação de professores uma atividade de menor importância e que poucos cursos propõem disciplinas específicas sobre EJA nos currículos”, pois acabam priorizando conteúdos mais ligados à área do conhecimento, do que aqueles voltados à prática docente.

A mesma autora ainda justifica a importância da formação em EJA dos docentes, visando combater práticas adaptacionistas e improvisadas, e indicando propostas que venham ao encontro aos estudantes da modalidade:

Cabe, todavia, destacar que a defesa pela profissionalização do docente da EJA não significa reduzir o campo a uma ação restrita aos especialistas por seu conteúdo supostamente técnico, mas sim superar o amadorismo e a improvisação e qualificar os quadros docentes para um trabalho que respeite as especificidades do público jovem e adulto, no que concerne à elaboração de propostas pedagógicas que contemplem tempos e espaços diferenciados de aprendizagens deste público no seu processo de escolarização (VENTURA, 2012, p. 79).

Reforça-se assim que as questões voltadas ao ensino e à aprendizagem quando pensadas a partir do estudante, considerando-o como jovem e como adulto, se mostram importantes nos processos educacionais, uma vez que efetivam a concepção do entrecruzamento do ensinar e do aprender. Impossível pensar um sem a relação com o outro, uma vez que não há sentido em um ensino em que não exista aprendizagem. Nesse caminho, Silva et al. (2009) nos alertam que, por mais que se ensine esperando que o sujeito aprenda, o fato de ensinar não é garantia de aprender, assim como alguém pode aprender sem que outra pessoa ensine. O ensinar e o aprender demandam o envolvimento “de sujeitos diferentes num diálogo constante” (SILVA et al., 2009. p. 59), para que os processos façam sentido. Onde quer que exista relação entre pessoas, seja nos espaços escolares ou nas demais aprendizagens que se dão ao longo da vida, é necessária uma interação.

Furini (2012, p. 460, grifo da autora) também reforça a importância dos processos de aprendizagem e da interação entre os sujeitos. De acordo com a

autora: *“Aprender é, portanto, exercer uma atividade em situação, em um local, em um momento da sua história e em condições de tempos diversos, com a ajuda de pessoas que ajudam a aprender”.*

Assim, se aprendemos em momentos diversos, a própria escolarização precisa fazer relação com a vida, despertando interesse pelo conhecimento escolar. Na EJA, este aprender com a ajuda de outros precisa ser feito de forma especial, uma vez que visa reunir os conhecimentos já existentes dos estudantes com os saberes almejados nos espaços escolares:

Os processos de escolarização de jovens e adultos constituem oportunidades para que o sujeito, ao interagir com os conhecimentos das diferentes áreas, aprenda a se relacionar com o conhecimento que para ele é novo. Desenvolve também a capacidade de refletir com e sobre a organização desse saber em um sistema conceitual, instrumentalizando-se para o modo intelectual típico de pensar valorizado pela sociedade letrada (LAFFIN, 2013, p. 206).

Todos os conteúdos que tradicionalmente são propostos durante a escolarização e que são identificados como “conhecimentos acumulados pela Humanidade”, precisam ser refletidos e contextualizados. Pois “[...] enquanto ensinar é marcar, mostrando algo efetivamente a alguém, aprender é tomar para si esse algo ensinado, de forma significativa e duradoura” (SILVA et al., 2009, p. 61). Logo, para uma significação no mundo jovem e adulto, são necessárias relações entre as experiências já vividas por esses estudantes e as realidades conhecidas, para que ocorra a aprendizagem.

Gil (2012) alerta que muitos professores optam pelo ensino despreocupado com a aprendizagem, na concepção de que o aluno aceita todas as informações que lhe são oferecidas. Oliveira (2007, p. 202) alerta para a necessidade de metodologias apropriadas às aulas:

Ainda temos o desafio, seja nas redes públicas de ensino, seja nas faculdades de educação, ou, ainda, nas organizações não-governamentais, de desenvolver metodologias que sejam apropriadas para os processos de aprendizagem do jovem e do adulto, sob pena de ouvirmos, de outras pessoas, a mesma frase pronunciada pelo “Carreirinha”: “se tiver criança na sala eu não fico...”.

Carreirinha, usado como exemplo no texto de Oliveira (2007), foi um personagem de uma novela brasileira¹¹, adulto, e que retornava para a sala de aula com o receio de encontrar crianças no seu espaço de estudo ou metodologias infantilizadas. É um adulto que tem receio de voltar à escola e ser tratado como criança, ou de estar em salas de aula com elas. Nesse sentido, retorna a premissa de que o adulto precisa de metodologias específicas:

O adulto está inserido no mundo do trabalho e das relações interpessoais de um modo diferente daquele da criança e do adolescente. Traz consigo uma história mais longa (e provavelmente mais complexa) de experiências, conhecimentos acumulados e reflexões sobre o mundo externo, sobre si mesmo e sobre as outras pessoas. Com relação à inserção em situações de aprendizagem, essas peculiaridades da etapa de vida em que se encontra o adulto fazem com que ele traga consigo diferentes habilidades e dificuldades (em comparação com a criança) e, provavelmente, maior capacidade de reflexão sobre o conhecimento e sobre seus próprios processos de aprendizagem (OLIVEIRA, 1999, p. 60-61).

São processos de aprendizagem que vão se modificando ao longo da vida, por isso a necessidade de reflexão sobre como ocorrem, na EJA, quando se referem a adolescentes-jovens, jovens ou adultos. O ensinar e o aprender se modificam de acordo com seu contexto e com os envolvidos. Cabe à escola organizar suas práticas educativas para que atendam às especificidades dos seus estudantes, e isso também se aplica à EJA. Ao analisar as Diretrizes Curriculares para EJA, Veloso (2014, p. 16) alerta que não estão previstos componentes curriculares diferenciados, mas indicam que “o projeto pedagógico considere as especificidades dessa modalidade de ensino e a adoção de práticas pedagógicas distintas das dirigidas à educação de crianças e jovens do ensino regular”.

¹¹ Carreirinha foi um personagem interpretado pelo ator Matheus Nachtergaele na novela América (Rede Globo, 2005). Era um peão de rodeios, que cresceu órfão e vivendo em orfanatos, acabou não aprendendo a ler e escrever. Seu interesse em aprender a assinar o nome acontece quando ele decide casar e quer assinar a certidão de casamento. Carreirinha se matricula em uma turma do programa Brasil Alfabetizado, mas de início tem receio de encontrar crianças na sala de aula. O termo “carreirinha” também aparece na novela Bem-Amado (Rede Globo, 1973). Nela, o matador Zeca Diabo, interpretado por Lima Duarte, dizia que gostaria de aprender a escrever “de carreirinha”, isto é, emendando as letras, umas às outras. Mais informações vide: <http://coisasdapedagogia.blogspot.com.br/2006/04/crtica-novela-amrica.html>; <http://america.globo.com/Novela/América/Personagem/0,,PS77-4201,00.html>; <http://memoriaglobo.globo.com/programas/entretenimento/novelas/o-bem-amado/galeria-de-personagens.htm>. Páginas acessadas em 17/11/2015.

Nesse sentido, Tardif (2014) alerta os professores que, por mais que trabalhe com grupos de alunos, as aprendizagens acontecem no sujeito, na sua particularidade. Assim como não devemos infantilizar a alfabetização de adultos, mas sim, pensar estratégias de ensino voltadas para o mundo em que se encontram, devemos aplicar métodos especiais para os adolescentes-jovens.

Uma das propostas é pensar, através dos estudos de Paulo Freire (1987), em uma pedagogia emancipadora, em que o estudante desenvolve seu aprendizado, estando o professor como um mediador nesse processo, muito diferente da proposta de educação bancária. Para o autor, esse tipo de educação representa justamente o ato de depositar e sacar, como as operações realizadas nos bancos. Na escola, o autor identificou essas atitudes como sendo do professor bancário:

a) o professor ensina, os alunos são ensinados; b) o professor sabe tudo, os alunos nada sabem; c) o professor pensa para si e para os estudantes; d) o professor fala e os alunos escutam; e) o professor estabelece a disciplina e os alunos são disciplinados; f) o professor escolhe, impõe sua opção, os alunos submetem-se; g) o professor atua e os alunos têm a ilusão de atuar graças à ação do professor; h) o professor escolhe o conteúdo do programa e os alunos – que não foram consultados – adaptam-se; i) o professor confunde a autoridade do conhecimento com sua própria autoridade profissional, que ele opõe à liberdade dos alunos; j) o professor é sujeito do processo de formação enquanto que os alunos são simples objetos dele (FREIRE, 1987, p. 59).

Será na inter-relação entre o professor e o aluno, e não no protagonismo do primeiro sobre o segundo, e nem do segundo sobre o primeiro, que os processos de ensino e de aprendizagem poderão fazer sentido e gerar significados na escolarização.

É o que também Gadotti (2003, p. 26) explica ao conceituar a profissão docente e sua concepção emancipadora: o professor tem o papel de “emancipar as pessoas”, ajudá-las a organizar sua aprendizagem, convivendo e vivendo melhor. No entanto, alerta que as aprendizagens acontecem de forma individual, mesmo que em momentos e espaços coletivos, e de acordo com as vivências que cada um possui. Escreve ele: “É o sujeito que aprende através da sua experiência. Não é um coletivo que aprende. Mas é no coletivo que se aprende. Eu dialogo com a realidade, com autores, com meus pares, com a diferença” (GADOTTI, 2003, p. 48).

Mesmo sendo de forma coletiva, as pessoas aprendem de maneiras diferentes e em momentos diferentes, principalmente se formos analisar a aprendizagem de crianças e de adultos, assim como ponderaram Silva et al. (2009, p. 59):

Mas a aprendizagem – objetivo final da educação – não ocorre da mesma forma nos seres humanos, tanto que os adultos não aprendem da mesma maneira que as crianças, embora o ambiente tradicional de ensino – a escola – não tenha se modificado: hoje a escola é semelhante àquela que nossos avós frequentaram. As crianças aprendem para o futuro, enquanto os adultos aprendem para o presente.

Assim, convém considerarmos as constatações de Benvenuti (2011, p. 164) sobre o aprender na EJA e a necessidade de currículo específico para a modalidade:

Alguns dos problemas que os educandos enfrentam na escola decorrem da organização curricular que separa a pessoa que vive e aprende no mundo daquela que deve aprender os conteúdos escolares e, ainda mais, a mesma lógica das aulas dos cursos regulares é usada para essa modalidade de ensino. Na EJA, essas questões são muito evidentes, seja no discurso dos jovens, seja no dos mais velhos. Além disso, outro fator agravante dessa situação se relaciona com o fato de que as idades e vivências, tanto sociais quanto culturais, dos educandos são ignoradas.

Isso nos aponta a necessidade de reflexão sobre o que é trabalhado no currículo da EJA e sobre como o desenvolvemos, de modo a atender a necessidades de públicos diferentes, pois, na percepção de Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001, p. 70), “Sendo tais necessidades múltiplas, diversas e cambiantes, as políticas de formação de pessoas adultas deverão ser necessariamente abrangentes, diversificadas e altamente flexíveis”. O que nos faz retomar a questão dos professores e a necessidade de constante formação, para que possam acompanhar o movimento da própria modalidade.

Schneider (2010, p. 8), ao apresentar sua pesquisa sobre o ensino e as aprendizagens matemáticas em turmas de EJA e como aconteciam as relações geracionais em meio aos processos de ensino e de aprendizagem, concluiu que:

[...] apesar do relativo sucesso em Matemática que logram os jovens, ainda assim, percebe-se, nos discursos mobilizados por esses mesmos jovens, a consciência de que, para legitimar-se no lugar de aluno na escola de EJA, é necessário se adequar ao modelo de aluno que os adultos (alunos e professores) querem estabelecer na escola. Essa tensão é que faz com que esses jovens sintam a escola de EJA como seu lugar, e como seu não lugar.

Enquanto uma geração se sente, em determinados momentos, mais atraída para a escola, outra se vê desconectada de seus interesses, gerando o que a autora descreve como o não lugar. Ao passo que temos também os docentes, que são jovens ou adultos e com isso também condicionam seu modo de ver a escola.

Se em turmas com idades aproximadas essa distinção entre ensinar e aprender precisa ser bem refletida pelos professores, nas turmas de EJA isso é premissa, uma vez que “[...] são turmas multigeracionais que requerem outras práticas pedagógicas, outras estratégias metodológicas e outros componentes curriculares, além de maior preparo da gestão e dos docentes” (FERREIRA, 2015, p. 102).

Ainda sobre o trabalho em turmas multigeracionais na Educação de Jovens e Adultos, toda a atenção se justifica para que possamos ter indícios de como trabalhar de forma coerente, uma vez que, concordando com Schneider (2010, p. 179-180), é essencial que a EJA se torne um espaço diferente do encontrado pela pesquisadora:

[...] podemos afirmar que a distinção entre jovens e adultos se incorpora à modalidade da EJA na tensão que permeia a própria constituição dessa modalidade, configurando-se, contudo, por um movimento que ora inclui, ora exclui o aluno e aluna jovens ou o aluno e a aluna adultos (Esse é o meu lugar... Esse não é o meu lugar).

Se o objetivo da escola de EJA não é o de excluir, e sim, o de incluir, não se pode deixar sair de foco que a modalidade se constitui desses dois grupos, qual seja, o de jovens e o de adultos. Talvez seria desnecessário dizer que se tratam de turmas multigeracionais, pois esta é a concepção da própria EJA e, por isso, ambos gozam de direitos que lhes são garantidos por lei. Carrano (2007, p. 9) evidencia que não é assistencialismo, e sim, direito, seja qual for o tempo de vida em que se encontra o estudante; e que, ao matricularem-se, “[...] eles e elas estão exercendo seus direitos à educação básica republicana e de qualidade e não apenas participando de um mero jogo funcional de correção de fluxo escolar”.

Ainda sobre a organização do tempo e das gerações, Schwertner (2010) usa a sistematização de Carles Feixa em seu texto “Del Reloj de Arena al Relog Digital – sobre las temporalidades juveniles”. Na sua analogia, compara a transição da

infância para a vida adulta às diferentes formas de identificar o tempo através de relógios: o relógio de areia, da era Pré-Industrial – a passagem da infância para a vida adulta se dava de forma lenta, regida por uma tradição, por rituais demarcados, mas não era fragmentada por etapas; o relógio mecânico, da era Industrial – período em que a transição começa a ser marcada como os dentes de uma engrenagem, que identificam a passagem em infância, adolescência e vida adulta; e o relógio digital, da era Pós-Industrial – ao compartimentar o tempo em centésimos, milésimos de segundo, também identifica a diferença de gerações em etapas mais compartimentadas, como pré-adolescente, adolescente, jovem, jovem-adulto, adulto.

Nessa última etapa, o contato entre as gerações, ainda de acordo com Schwertner (2010, p. 112) segue “[...] uma concepção plural de tempo, um tempo virtual que comporta um movimento constante e intercambiável entre os papéis geracionais: pais aprendem com os filhos, adultos aprendem com crianças e jovens”. Conforme o tempo geracional é sistematizado, mudam as formas de relação entre os atores envolvidos. Nessa concepção, vivemos um tempo em que as gerações convivem intrinsecamente relacionadas, em um processo de construção constante de informações e intercâmbio de ideias e experiências, o que chamamos de relações intergeracionais, tão visíveis nas vivências da EJA.

Deste modo, importa destacar, que a EJA precisa ser vista como um processo essencial à sociedade, e deve “[...] deixar de ser associada ao atraso e à pobreza e passar a ser tomada como indicador do mais alto grau de desenvolvimento econômico e social”, como já indicavam Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001, p. 76). Precisa estar atrelada à aprendizagem ao longo da vida, que exige, de todos os sujeitos, aprendizagens constantes. É essencial que a sociedade mude a forma de olhar e compreender a EJA, valorizando-a assim como ocorre em outros níveis educacionais.

Uma vez indicadas as temáticas que norteiam esta pesquisa, quais sejam, a Educação de Jovens e Adultos e sua constituição no Brasil, as características de seus personagens, estudantes e professores, os processos de ensino e de aprendizagem que demandam currículo e metodologias apropriadas, assim como a organização como modalidade específica, apresento, no capítulo seguinte, a

metodologia utilizada para coleta e análise dos dados, bem como a trajetória percorrida e seus efeitos na realização desta investigação.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

*“Quando é verdadeira, quando nasce da necessidade de dizer,
a voz humana não encontra quem a detenha.
Se lhe negam a boca, ela fala pelas mãos,
ou pelos olhos, ou pelos poros, ou por onde for.
Porque todos, todos, temos algo a dizer aos outros,
alguma coisa, alguma palavra que merece ser celebrada
ou perdoada pelos demais” (GALEANO, 2016, p. 23).*

Neste capítulo, apresento a metodologia utilizada na realização do trabalho, assim como os referenciais teóricos que orientam os cuidados metodológicos em relação à pesquisa qualitativa, à realização das entrevistas e à Análise de Conteúdo. Também apresento os professores entrevistados, público alvo desta investigação, por meio de suas características, formação e tempo de atuação, além da identificação com a modalidade.

A pesquisa foi realizada na abrangência da 3ª Coordenadoria Regional de Educação do Estado do Rio Grande do Sul, que possui onze escolas que oferecem turmas de EJA. Seis delas são EJA de Ensino Médio e cinco de Ensino Fundamental. Nesta investigação, a abordagem está nas escolas de Ensino de Fundamental, que se localizam nos municípios de Bom Retiro do Sul, Cruzeiro do Sul, Estrela, Lajeado e Taquari. Nessas escolas, a Educação de Jovens e Adultos se

compõe de turmas multigeracionais, isto é, turmas em que estudam juntos adolescentes-jovens, jovens-jovens, jovens-adultos, adultos¹².

Na pesquisa qualitativa, o foco está em compreender como ocorrem determinadas questões, “[...] centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais” (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p. 32). Diferente da quantitativa, que investiga através da quantificação e da análise numérica dos dados, a pesquisa qualitativa:

ImproPRIAMENTE e, às vezes, ironicamente, é designada pesquisa leve (*soft*), realizada no convívio com pessoas e fatos, oposta às ciências que se autodenominam duras (*hard*), realizadas na impessoalidade dos dados, nas clausuras laboratoriais ou em laboriosas exegeses estatísticas (CHIZZOTTI, 2003, p. 223).

É a partir dessa concepção de “pesquisa leve” que se levantam considerações sobre cuidados que devemos ter ao utilizar o método qualitativo, para que de fato siga o rigor metodológico imposto às Ciências:

Entretanto, o pesquisador deve estar atento para alguns limites e riscos da pesquisa qualitativa, tais como: excessiva confiança no investigador como instrumento de coleta de dados; risco de que a reflexão exaustiva acerca das notas de campo possa representar uma tentativa de dar conta da totalidade do objeto estudado, além de controlar a influência do observador sobre o objeto de estudo; falta de detalhes sobre os processos através dos quais as conclusões foram alcançadas; falta de observância de aspectos diferentes sob enfoques diferentes; certeza do próprio pesquisador com relação a seus dados; sensação de dominar profundamente seu objeto de estudo; envolvimento do pesquisador na situação pesquisada, ou com os sujeitos pesquisados (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p. 32).

As autoras ressaltam a importância de o pesquisador ter cuidado com a confiança excessiva nos dados e na investigação realizada, a ponto de deixar de questionar o método. Nesse sentido, Chizzotti (2003, p. 232) também reforça o rigor a ser aplicado na pesquisa qualitativa:

Cresce, porém, a consciência e o compromisso de que a pesquisa é uma prática válida e necessária na construção solidária da vida social, e os pesquisadores que optaram pela pesquisa qualitativa, ao se decidirem pela descoberta de novas vias investigativas, não pretenderam, nem pretendem furtar-se ao rigor e à objetividade, mas reconhecem que a experiência humana não pode ser confinada aos métodos nomotéticos de analisá-la e descrevê-la.

¹² Optou-se em destacar a identificação “turmas multigeracionais”, pois também existem turmas de Educação de Jovens e Adultos que, devido ao processo de juvenilização da modalidade, acabam tendo apenas estudantes jovens.

A pesquisa qualitativa permite uma atenção especial a determinados pontos, temáticas específicas, ambientes restritos, para que assim os dados levantados possam ser vistos e descritos com maior dedicação. Para isso, uma das metodologias utilizadas é a entrevista, uma vez que exige do pesquisador atenção irrestrita àquele momento em que entrevistador e entrevistado estão reunidos.

Realizar as entrevistas exige organização e preparo prévios. Nesse sentido, ressaltam-se os apontamentos de Duarte (2002), de que, para realizá-las, os sujeitos a serem entrevistados precisam ser selecionados de forma intencional, visto que o andamento de todo o trabalho se baseia nos dados que serão produzidos.

Esta pesquisa segue o cuidado metodológico proposto pela autora, pois compõe-se de entrevistas semiestruturadas, realizadas com dez professores dessas turmas multigeracionais, que aceitaram participar da pesquisa de forma voluntária e não remunerada. Assinaram Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, apresentado inicialmente para a 3ª Coordenadoria Regional de Educação, que permitiu a realização da pesquisa nas escolas, através da assinatura da Carta de Anuência¹³.

Tratando-se de cinco escolas que se enquadram na característica proposta pela pesquisa, ou seja, turmas multigeracionais de EJA de Ensino Fundamental, me propus a entrevistar dois professores de cada escola¹⁴. Fiz o contato inicial com as escolas via Coordenadoria Regional de Educação e, em seguida, contatei cada escola via e-mail ou ligação telefônica, apresentando a pesquisa e convidando os professores a participar. As equipes diretivas repassaram o convite aos professores e agendaram comigo data e hora para as entrevistas. O local dos encontros foi nas próprias escolas, conciliando horários livres, de planejamento, reunião ou intervalo de turno entre as aulas.

Da proposta inicial de entrevistar dois professores por escola, em uma delas houve interesse por parte de uma única professora. Assim, para atingir o número de

¹³ Os modelos destes documentos constam nos Apêndices A e B.

¹⁴ As escolas possuem números diferentes de professores atuando na EJA, variando de acordo com o número de estudantes e a distribuição da carga horária de trabalho. A escola de Cruzeiro do Sul conta com oito professores. A de Lajeado, com nove professores. Em Bom Retiro do Sul, são oito. Em Estrela, também oito. E em Taquari, cinco professores. Ou seja, do total de 38 professores, foram entrevistados dez docentes.

entrevistas que esta pesquisa almejava (dez), na próxima escola visitada foram entrevistados três professores. A escolha de quais professores participariam ficou a cargo da direção das escolas, que organizava de acordo com interesse e disponibilidade de horários para a realização das entrevistas. Assim, foram selecionados de forma aleatória em relação à idade, sexo, áreas de formação e tempo de experiência docente.

Para a realização de uma adequada coleta de dados é preciso considerar alguns cuidados metodológicos, como ter uma organização prévia da entrevista semiestruturada, com perguntas previamente formuladas, de modo a não emitir discursos duplos ou posicionados. Também é importante evitar direcionar as respostas, seja pela entonação da voz, seja pela postura ou por expressões corporais, mantendo atenção a como reagimos durante as perguntas e respostas, além de evitar explicar as perguntas, de modo a não influenciar as respostas (DUARTE, 2002; SILVEIRA, 2002; 2007).

Por mais que soubesse que esses cuidados eram importantes para evitar influências nas respostas, foram os pontos mais difíceis de serem seguidos durante a realização das entrevistas, e, por vezes, de forma não intencional, não os observei. O envolvimento com o entrevistado e sua história acontece à medida que as respostas vão sendo dadas.

O entrevistado permite que o pesquisador o conheça, que sorria e se comova com suas histórias, assim como ele, o próprio entrevistado, o faz. Nesse ponto, foi difícil evitar expressões de alegria, entusiasmo e de comoção com os relatos que eram expostos. Também a curiosidade em conhecer a estrutura da modalidade na rede estadual motivou a inclusão de novas perguntas às que estavam previamente formuladas¹⁵.

Optei por realizar as entrevistas na própria escola por comodidade em organizar os dias e horários entre entrevistadora e entrevistadas, buscando salas separadas, longe de possíveis intervenções durante as gravações. Assim, seguimos as orientações de Duarte (2002), mas adaptamos ao nosso contexto, uma vez que a

¹⁵ O roteiro das entrevistas consta no Apêndice C.

autora sugere os espaços domésticos aos profissionais, visto que os primeiros remetem segurança e liberdade de expressão, enquanto que os segundos podem proporcionar interrupções na entrevista e, conseqüentemente, no desenvolvimento das ideias.

Também é de Duarte (2002) a indicação de que as entrevistas não durem mais de duas horas, devido ao cansaço e à tensão que podem causar. Nesta pesquisa, as entrevistas duraram entre trinta e cinquenta minutos, gerando, em média, dez páginas de transcrição cada. A autora também orienta que informações adquiridas em e-mails, conversas informais ou telefonemas, entre outros meios, sejam utilizadas para complementar a pesquisa, mesmo não sendo a base da coleta de dados, o que foi possível seguir em todas as entrevistas, pois, desde a recepção na escola, o deslocamento às salas onde seriam as entrevistas, até o momento após o desligar do gravador, seguiram conversas, aproximações e trocas de experiências.

Considerando que as entrevistas foram a base da coleta de dados da pesquisa, ressalto a sistematização apresentada por Gerhardt et al. (2009, p. 72), quando destacam que a entrevista oferece a possibilidade de se obter dados que até então não existiam, sendo “[...] uma técnica de interação social, uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca obter dados, e a outra se apresenta como fonte de informação”. O que os autores apresentam é justamente a constatação da troca existente entre entrevistador e entrevistado, visando a um objetivo, que, no caso desta pesquisa, era conhecer as práticas dos professores da EJA.

Gravei as entrevistas em áudio, utilizando aparelho eletrônico de gravação. Fiz as transcrições utilizando a ferramenta gratuita Web Speech API Demonstration¹⁶. Trata-se de um aplicativo *online* de transcrição da Google, na qual o áudio é executado no computador e, com o auxílio de um microfone, é transcrito automaticamente.

Em um segundo momento, retomei a transcrição fornecida pela ferramenta, para novas audições e correções, quando incluí também outras informações

¹⁶ Disponível no *site* <<http://www.google.com/intl/pt/chrome/demos/speech.html>>. Acessos entre abril e junho de 2016.

relacionadas ao momento da entrevista. Conforme recomendações de Bardin (2011, p. 93), todas as entrevistas “[...] devem ser registradas e integralmente transcritas (incluindo hesitações, risos, silêncios, bem como estímulos do entrevistador)”.

Assim, na transcrição final das entrevistas, estão registrados os sorrisos, os momentos de animação, os olhares que emanavam sentimentos que as palavras não conseguiam ou não poderiam traduzir, os silêncios que procuravam as palavras ideais para transmitir o que se pretendia dizer, assim como olhos marejados e sentimentos de desesperança.

Convém destacar que a escolha de entrevistas individuais com os professores, em local reservado, aconteceu para proporcionar momentos de liberdade de expressão e de reflexão ao entrevistado. Isso é proposto por se acreditar que existe reflexão sobre a fala, uma vez que a fala retoma os atos e os sentimentos do professor, antes, durante e depois da entrevista. Carvalho (2001) atestou esse mesmo sentimento em relação às entrevistas que realizou em sua pesquisa sobre o ensino noturno, chegando a afirmar que,

[...] a pesquisa pode representar, muitas vezes, uma violência relativa, à medida que se exige das pessoas uma verbalização escrita ou oral de sua própria experiência, verbalização essa que frequentemente os informantes jamais chegaram a fazer, pois o cotidiano está inscrito em uma rotina considerada normal e inevitável. Por outro lado, **ao verbalizar, elas tomam “consciência” de uma realidade que desconheciam, apesar de ser a sua vida de cada dia** (CARVALHO, 2001, p. 25, grifo nosso).

Conhecer esses professores, suas histórias de vida em relação ao trabalho na EJA, suas angústias e emoções, proporcionou elaborar algumas descrições próprias desse público-alvo de investigação: suas idades, seu tempo de atuação no magistério e na EJA, especificamente, motivos de sua permanência na modalidade e outros aspectos. Julgo importante apresentar, neste momento, os dados analisados.

Ao tabular os dados, identifiquei que a amostra de professores é heterogênea quanto à idade, mas homogênea em relação ao sexo: os sujeitos da pesquisa são professoras, com idades entre 26 e 62 anos. Possuem formação de nível superior em variadas áreas do conhecimento (Linguagens, Ciências Humanas, Matemática, Ciências da Natureza). Sobre a formação em EJA, apenas duas das dez professoras

possuem formação continuada, oferecida gratuitamente por órgãos públicos, conforme exposto no quadro abaixo¹⁷:

Quadro 1 – Professores.

Formação em EJA	Experiência Docente	Experiência em EJA
TCC da especialização sobre a EJA prisional.	8 anos	8 anos
Não. Apenas a formação pedagógica da Escola.	3 anos	2 anos
Não.	20 anos	7-8 anos
Formação Continuada Alfabetização e Letramento na EJA (UFRGS)	12 anos	7 anos
Formação continuada oferecida pela Secretaria Municipal de Educação.	22 anos	8 anos
Não.	1 ano	3 meses
Não.	40 anos	5 anos
Não.	21 anos	8 anos
Não.	4 anos	3 anos e 6 meses
Não. "[...] mas quando eu entrei na primeira escola, eu tive orientação da coordenadora pedagógica, da supervisão".	7 anos	1 ano

Fonte: Da Autora.

Outro ponto abordado foi o tempo de docência na EJA: todas as entrevistadas possuem menos de 10 anos de trabalho na modalidade, embora quatro delas sejam professoras há mais de 20. Apenas duas professoras relataram terem optado pela EJA, enquanto as demais iniciaram na modalidade devido a outras circunstâncias, como assumir turmas durante afastamento de colegas ou terem sido convocadas para a escola e esta ser a demanda de trabalho:

[...] faltava professora para EJA me convidaram e eu aceitei [P4]¹⁸.

[...] eu estava substituindo uma professora de geografia e ela atuava na EJA [P1].

Cheguei até a EJA substituindo uma professora que entrou de licença e como ela teve um bebê ela não quis mais voltar para a noite e eu acabei ficando. Saí um tempo para ir para vice-direção. Quando sai da vice-direção, retornei [P8].

[...] fui chamada aqui e aqui e era para o EJA, aceitei e continuei [P9].

¹⁷ Neste quadro não tabulou-se as demais informações, como as áreas de formação, idade e as escolas de origem, para garantir o anonimato das entrevistadas.

¹⁸ As falas das professoras serão apresentadas, neste trabalho, com esta configuração. Ao final, entre colchetes, a identificação P4 identifica que se trata da Professora 4.

A maior parte delas alegou gostar da modalidade, sendo este um dos motivos pelo qual continuam. Outras afirmaram ter vontade de parar devido ao turno de trabalho ser o noturno, ou disseram ainda que estão na modalidade por uma demanda da escola, e não exclusivamente por opção:

[...] eu permaneço por fechar carga horária e por... não existe um motivo específico, assim de “amar extremamente dar aula no EJA...”, é diferente [P2].

Gosto de trabalhar no EJA hoje e a vaga também que tem ainda continua sendo para a EJA e eu vou continuar na EJA [P3].

Porque eu gosto da modalidade da EJA, eu gosto trabalhar com eles, eu gostaria de parar, não pela EJA, mas por causa do turno [P4].

[...] porque eu gosto da EJA [P1].

[...] eu gosto muito de dar aula para o EJA [...] Também não só por causa disso, acho que pelo fato da escola necessitar dessas horas... não é só pelo fato simples de ter disponibilidade dessas horas... De ser no EJA... da necessidade da escola também... [P9].

[...] me identifiquei bastante, gostei muito de trabalhar assim. Então quando surgiu a proposta de vir para essa escola aqui eu aceitei de cara, porque eu pensei “vou voltar para essa realidade que é fascinante!” [P10].

Eu acho que a gente, apesar de tudo, gosta! É um... é bem complicado. Mas a gente gosta [risos] [P8].

Pelas falas das professoras, percebe-se que elas gostam de trabalhar com a modalidade. Embora citem algumas dificuldades, como o turno e o fato de ser “complicado”, ainda permanecem por gostarem da modalidade.

Duas professoras apresentaram ainda outros dois motivos para continuarem trabalhando com a EJA:

É porque eu gostei também de trabalhar com o EJA. São turmas pequenas, que é bem diferente do Ensino Médio. No Ensino Médio que eu trabalho, são turmas que têm sempre mais de 30 alunos, então são salas bem cheias e EJA tem em média 10... de 10 a 15 alunos dentro da sala então é bem mais tranquilo [P6].

Primeiro, que eu gosto de trabalhar com gente adulta. E segundo, porque eu gosto de trabalhar no noturno. Eu gosto de trabalhar no turno da noite [P7].

Como se pode ver nos excertos acima, a Professora 6 justifica a permanência na EJA pelo número de alunos por turma, que é menor do que nas turmas seriadas

de Ensino Médio, sendo assim “mais tranquilo” de trabalhar. A Professora 7 alega gostar de trabalhar à noite, e por isso trabalha na EJA.

Conhecidas as professoras, a etapa seguinte foi a da categorização e análise das entrevistas, seguindo a proposta da “Análise de Conteúdo”, de Laurence Bardin (2011). Segundo essa autora, “[...] a análise de conteúdo aparece como um *conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens*” (BARDIN, 2011. p. 44, grifo da autora). Assim, todas as entrevistas foram lidas e os pontos comuns identificados no texto, criando-se uma legenda de cores.

Essa organização segue a proposta de análise em três etapas, quais sejam: “1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação” (BARDIN, 2011, p. 125). De acordo com essa concepção, a pré-análise é o momento em que se organiza a leitura dos documentos. A exploração do material torna-se o momento mais extenso, por acontecer quando o material será sistematizado para a interpretação, que é o passo a seguir, quando os dados passam a ‘conversar’ com o pesquisador.

Sobre a primeira etapa, a análise inicial do material, Bardin (2011, p. 98) alerta que não basta uma simples leitura, e sim, um questionamento sobre o que diz, como diz, por que diz e o que não diz o entrevistado. Segundo a autora, devemos ler e questionar nossa leitura da seguinte forma:

Em primeiro lugar, é preciso “ler”. Mas não basta ler e compreender “normalmente”. É possível usar perguntas como auxílio: “O que está dizendo esta pessoa realmente? Como isso é dito? Que poderia ela ter dito de diferente? O que ela não diz? Que diz sem o dizer? Como as palavras, as frases e as sequências se encadeiam entre si? Qual a lógica discursiva do conjunto? Será que posso resumir a temática de base e a lógica interna específica da entrevista? etc.

Nessa etapa de leitura atenta e questionadora, os momentos de troca entre pesquisadora e orientadora foram de suma importância, pois pelo fato de a segunda não ter participado da coleta das entrevistas, foi possível ver o texto com um olhar externo, provocando-me como pesquisadora para além das palavras, para os ditos e não ditos. A orientadora teve um “envolvimento não envolvido”, uma vez que não via os sorrisos e lágrimas por entre as palavras, apenas a interpretação da transcrição

das falas, o que lhe permitiu me provocar para elaborar categorias e divisões de análise.

A segunda etapa, que Bardin identificou como sendo a de ‘tratar o material’, consistiu na transformação dos dados das entrevistas em um conteúdo, em informações que expressassem significado. As categorias foram criadas de acordo com os dados apresentados nas entrevistas, o que Bardin (2011, p. 149) chama de categorização por “acervo”, uma vez que as categorias emanam do próprio texto, diferente da categorização por “caixas” prévias (BARDIN, 2011, p. 149), que já haviam sido pensadas antes do tratamento do material.

Ficaram definidas três grandes categorias, a saber: *Eles já receberam muitos “não”: ser jovem e ser adulto estudante da EJA*; *O que é da EJA? As características da Educação de Jovens e Adultos*; e *O máximo do mínimo: efeitos da formação na atuação dos professores da EJA*; assim como duas subcategorias para as duas primeiras categorias.

A sistematização por categorias visou auxiliar na etapa final, a análise dos dados, quando interagimos, como pesquisadores, com as falas dos entrevistados, conforme conceituou Bardin (2011, p. 50, grifo da autora): “[...] análise de conteúdo é uma busca de outras realidades *por meio* das mensagens”. Assim sendo, as mensagens produzidas através das entrevistas se tornam realidades a serem analisadas nas etapas seguintes.

Organizei todos os fragmentos identificados a partir das categorias em um novo arquivo, categoria por categoria, para que pudessem ser lidos juntos. A partir da leitura por categorias, parti para a escrita dos capítulos de análise dos dados e de discussão.

Um dos cuidados metodológicos que se destaca no trabalho com entrevistas deve acontecer no momento da escrita, quando o pesquisador se vale das suas palavras para produzir a análise. Nesse sentido, Duarte (2002) lembra que é o pesquisador que fala a partir de sua interpretação dos dados, logo, a produção escrita é sua, devendo evitar o cruzamento de dados e diálogos que, de fato, não ocorreram.

A autora também sugere que, para maior confiabilidade do processo de análise das entrevistas, ao final do trabalho, ou no transcorrer dele, seja anexado o total ou parte das entrevistas realizadas, permitindo aos leitores acesso ao material original, assim como indica que não se mantenham os nomes originais dos entrevistados. Esses cuidados foram seguidos na realização deste trabalho e podem ser conferidos no transcorrer da dissertação.

Para retomar o método utilizado e reforçar mais uma vez a escolha feita, seguem os objetivos da análise de conteúdo, aqui expostos também como justificativa para o uso da mesma neste e em outros trabalhos:

De maneira geral, pode dizer-se que a sutileza dos métodos de conteúdo corresponde aos seguintes objetivos:

- A *superação da incerteza*: o que eu julgo ver na mensagem estará lá efetivamente contido, podendo esta “visão” muito pessoal ser compartilhada por outros? Por outras palavras, será a minha leitura válida e generalizável?
- E o *enriquecimento da leitura*: se um olhar imediato, espontâneo, é já fecundo, não poderá uma leitura atenta aumentar a produtividade e a pertinência? Pela descoberta de conteúdos e de estruturas que confirmam (ou infirmam) o que se procura demonstrar a propósito das mensagens, ou pelo esclarecimento de elementos de significações suscetíveis de conduzir a uma descrição de mecanismos de que *a priori* não possuímos a compreensão (BARDIN, 2011, p. 35, grifo da autora).

A autora aponta que, ao utilizar a análise de conteúdo, o pesquisador se permite questionar se o que ele vê, com olhar atento, minucioso, nas mensagens analisadas, será o que outros também veem. O pesquisador permite-se questionar as palavras lidas, retomá-las. Permite-se ler e reler.

Assim, entendo que esta metodologia se faz com o mesmo olhar de Duarte (2002, p. 140) sobre o que é uma pesquisa, quando a autora escreve: “Uma pesquisa é sempre, de alguma forma, um relato de longa viagem empreendida por um sujeito cujo olhar vasculha lugares muitas vezes já visitados”. A análise de conteúdo permite voltar, atenta e exclusivamente, às falas, aos contextos e às emoções produzidas. Permitiu-me, então, como pesquisadora, caminhar pelas escolas de EJA com o olhar atento às professoras que se dispunham a conversar. Visitar lugares que já conhecia, embora nunca neles tivesse estado.

No capítulo que segue, apresento as análises das entrevistas realizadas, organizadas a partir das categorias que emergiram das falas das professoras, bem

como a discussão dos dados, com o aporte do referencial teórico exposto anteriormente.

4 A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES DE EJA SOBRE AS TURMAS MULTIGERACIONAIS

Para refletir sobre a percepção dos professores sobre os processos de ensino e de aprendizagem nas turmas multigeracionais, transcrevo as falas das professoras entrevistadas, relacionando-as com o referencial teórico que dá suporte a esta pesquisa. Para tanto, organizei três subcapítulos, de acordo com as três categorias identificadas a partir dos achados de pesquisa.

No primeiro subcapítulo, intitulado *Eles já receberam muitos “não”: ser jovem e ser adulto estudante da EJA*, a ênfase está nas percepções dos professores relacionadas às características dos estudantes, ou seja, busca identificar quem é o estudante da modalidade, e de como isso se relaciona com os processos de ensino e de aprendizagem. O segundo subcapítulo, *O que é da EJA? As características da Educação de Jovens e Adultos*, contempla os apontamentos a partir das reflexões que envolvem as próprias características da Educação de Jovens e Adultos. O terceiro, nomeado como *O máximo do mínimo: efeitos da formação na atuação dos professores da EJA*, considera como os professores percebem o trabalho docente e como interferem na EJA, considerando para isso também a sua própria formação.

4.1 Eles já receberam muitos “não”: ser jovem e ser adulto estudante da EJA

Esta categoria, que considera a percepção dos professores acerca dos estudantes da EJA, está dividida em duas subcategorias. A primeira, *“Desmotivados, repetentes, cansados do trabalho e cheios de vontade de estudar”*: os estudantes da

EJA, apresenta como são os estudantes da modalidade. A segunda, “*Os mais novos e os mais velhos: as multigerações na sala de EJA*”, aborda como as multigerações são percebidas pelas professoras nos processos de ensino e de aprendizagem.

4.1.1 “Desmotivados, repetentes, cansados do trabalho e cheios de vontade de estudar”: os estudantes da EJA

Ao pensar os espaços escolares e toda a organização que envolve a educação formal – aqui, especialmente a Educação de Jovens e Adultos –, convém pensar nos estudantes que a movimentam e que justificam a sua existência. Ao considerá-los, identificamos muitas faixas etárias, uma vez que a EJA de Ensino Fundamental inicia aos 15 anos, sem limite para idade de matrícula. Assim, podemos encontrar jovens, adultos e idosos nos espaços escolares dessa modalidade.

Mesmo tendo diferenças de idades, existem características que os aproximam como estudantes da EJA, conforme apontado pelas professoras, como a repetência, o abandono da escola, as dificuldades de aprendizagem, dificuldades de relacionamento, o espaço de convívio social. Isso fica claro nos excertos a seguir:

Tem alunos repetentes, fora de idade escolar, tem alunos que desistem e voltam, tem alunos mais velhos, que são poucos... Então é uma miscigenação... [P2].

Deu problema, alguma coisa, vem pra cá. Repetiu muito tempo na mesma série, vai para a [nome da escola]... [P1].

[...] saiu do diurno e veio para o noturno [P7].

O que eu percebo aqui é que são alunos que vêm para cá porque incomodavam em outra escola. Tinham mau comportamento e às vezes eram até agressivos em outras escolas [P9].

Não todos. Os jovens não, os adultos sim, fazem muitas perguntas, os jovens não [P4].

[...] não deu certo lá, não completei, já estou com quinze, estou com dezesseis e só me resta vir pro EJA [P3].

[...] de certa forma pra muitos deles a EJA ainda é uma maneira de socialização né... [P4].

Sobre o que fazem esses estudantes no período em que não estão na escola, as professoras afirmaram que são trabalhadores, tanto do mercado formal como do informal, assim como há também aqueles que não realizam nenhum tipo de trabalho. São moradores dos bairros próximos das escolas, as quais atendem todo o município, uma vez que são poucas as opções para os estudantes, que muitas vezes dependem de transporte escolar para chegar até elas.

São trabalhadores... a grande maioria. Deve ter algum assim que, por acaso esteja desempregado, mas se não trabalha na empresa, trabalha com o pai, mas trabalha sim [P2].

Tem alguns que são trabalhadores outros não trabalham e tem outros que tem... como é que eu vou dizer... eles têm um mandado judicial para estar frequentando a escola, mas são poucos, alguns casos assim, que são... ou seja, eles são obrigados a estar aqui [P6].

Sobre os mandados judiciais de que falou a Professora 6, referem-se aos desdobramentos da obrigatoriedade de frequência escolar aos jovens menores de 18 anos. Quando estes se tornam ausentes ou infrequentes, são feitas notificações à família e, posteriormente, aos órgãos de acompanhamento, como Conselho Tutelar e Promotoria de Justiça da Infância e da Juventude através da Ficha de Comunicação de Aluno Infrequente – FICAI¹⁹ (SUL, s/data). É feita a busca desse estudante em sua família e, através das etapas já citadas, Escola – Conselho – Tutelar – Promotoria, o Promotor de Justiça ajuíza o retorno do estudante à escola. Por isso, a referência constante aos termos Promotoria, Promotor e FICAI nas falas das professoras quando se referem aos estudantes que se colocam como obrigados a estarem na escola.

Os jovens, eles estão no EJA porque eles são obrigados a estar. Se eles não vêm para a escola, então vai o Conselho [Tutelar] buscar eles, porque eles precisam estar na escola. [...] então tem esses dois extremos, tem aqueles que estão aqui porque querem mesmo, porque precisam e aqueles que estão obrigados a estarem aqui, que não querem estar aqui [P6].

[...] tu tem que despertar neles a vontade de eles aprenderem porque não é só porque o promotor tá mandando... e nos adultos tu vê o sabor, o degustar do conhecimento. [...] os outros não... os adolescentes estão ali, maioria por causa da Promotoria que não pode parar de estudar e aí eles vem ali eles estão esperando fazer os 18 anos e deu, chega, acabou né então eles não vem com aquela coisa de sede... [P1].

¹⁹ A FICAI foi criada na cidade de Porto Alegre (RS) em 1997, sendo expandida para os demais municípios do Estado no ano de 2011 e, atualmente, é reconhecida nacionalmente como política contra a evasão escolar.

Eles [adolescentes-jovens] vêm porque eles precisam vir, porque eles têm que estar matriculados até os 18 anos, porque senão os pais sofrem por questões legais, por isso... bem sinceramente tem poucos que tem vontade de estar na escola, os jovens, porque eles têm toda essa questão “eu não gosto de estudar”, “não quero estudar mas eu tenho que eu tenho que estar aqui” [P2].

[...] Porque “o Estado obriga que eu esteja aqui, mas não espere de mim grandes coisas...”. [fala da professora, repetindo a fala de um estudante jovem da EJA] [P4].

[...] eles vem pra cá muitas vezes com a obrigação, que eles têm que vir porque o promotor manda. Eles têm que vir, porque é ordem judicial, que até os 18 anos eles têm que estudar. Então muitos não têm mais interesse em estudar, eles não querem mais, eles têm outros interesses [P5].

[...] os jovens são aqueles que estão fora da faixa etária e que vêm... que eles não tem mais interesse em estudar, que eles faltam muito e que no fim acabam caindo na Promotoria e o promotor acaba enviando para escola. Os mais jovens basicamente são assim que vem pra escola, na noite, na EJA [P5].

A recorrência das falas das professoras sobre a obrigatoriedade de frequência dos adolescentes-jovens destaca o quanto esse fator é importante na modalidade. Caracteriza que eles estão na EJA não por vontade, mas por ser a opção frente ao fato de estarem conciliando, muitas vezes, escola e turnos de trabalho.

Assim, as professoras acabam caracterizando o adolescente-jovem na EJA como aquele que não tem interesse em estar na escola e que, por isso, acaba procurando a modalidade, ou sendo enviado para ela. Muitas vezes o que ocorre é apenas uma transferência de escola, e não de modalidade, conforme já apontado por Gueiral (2013).

As professoras relataram que, junto a isso, indicativos de pouco interesse pelo estudo, histórico de repetências e de conflitos em outras escolas, além de idade bastante diferente dos colegas em suas antigas turmas de Ensino Fundamental, são aspectos que motivam a transferência para a EJA. As seguintes falas confirmam esses elementos:

Então o que acontece, eles começam a perturbar no diurno, começam a atrapalhar o rendimento e no sexto ano, um aluno de 15 anos, com os alunos que chegam com 11, está bem desproporcional né! E até a história de vida deles é diferente. A caminhada deles, eles já estão além desses que estão começando no sexto ano. Então eles são convidados a vir pra EJA [P5].

Os nossos adolescentes, que nem eu falei, eles vêm com problema de escola ou porque reprovaram várias vezes por comportamento ou então

porque tem problemas de conhecimento, daí é toda aquela... um problema de, vamos dizer, de deficiência em alguma área, e aí ele vem com outra visão, eles já vem... “eu já vi isso nas aulas regulares”... [P1].

O aluno jovem já vem ele vem com uma rejeição, uma dificuldade da escola, muitos dizem que eles têm pouca auto-estima, porque eles são repetentes, porque eles têm dificuldade... mas eu caracterizo o aluno jovem como despreocupado, desinteressado. É o que mais acontece, como eles dizem “não tô nem aí” [...] E os jovens, eles já têm essa questão mais pejorativa da escola, não querem saber muito [P2].

As professoras mencionam características dos estudantes jovens que se relacionam com a postura apresentada anteriormente, ou seja, de não pertencer mais, de certa forma, às turmas seriadas em que estavam, por reprovações e distorções entre idade e série cursada, mas continuar sendo jovem em um espaço que lhe é tão familiar, que é a escola. Carrano (2007, p. 1) alerta para alguns estereótipos que se constroem sobre eles, de que “[...] alguns professores (e também alunos mais idosos) parecem convencidos de que os jovens alunos da EJA vieram para perturbar e desestabilizar a ordem ‘supletiva’ escolar”, indicando, em outras palavras, que o estudante jovem atrapalha o estudante adulto.

Nas entrevistas, os adolescentes-jovens foram descritos pelas professoras como pouco preocupados com sua condição de estudantes, desinteressados com o estudo, agitados e conversadores.

Os jovens não têm interesse. Os jovens não têm interesse. Os adultos sim. [...] Então esses adultos têm interesse, os jovens não têm, eles não têm perspectiva. Eles não veem a escola como um trampolim para melhorar a sua vida, a condição nem social ou financeira... não veem a escola como um aliado para melhorar de vida [P4].

Ah, como que eu vou te dizer, são espontâneos, falantes, participantes também, eles participam bastante das aulas, às vezes até demais que tu tem que dizer para eles “pessoal, menos aí” [P3].

Os adolescentes. De querer usar celular na sala de aula, de um jogar caderno no outro... [P4].

Percebe-se, nas falas das professoras, a diversidade de ser estudante adolescente-jovem, antes ainda de ser estudante da EJA, o que já se tem identificado em estudos anteriores, como os de Dayrell (2003) e Furini (2012), que apontam o fato de a juventude não se caracterizar apenas como uma etapa da vida entre a infância e a vida adulta, mas sim, como um conjunto de características que,

inclusive, exige que a identifiquemos como juventudes, no plural, relacionadas a várias identidades.

Atitudes como o uso indiscriminado do celular, brincadeiras no espaço da sala de aula, conversas, morosidade em relação à realização das atividades e displicência, não são exclusivas dos estudantes da EJA, e sim, são hábitos característicos de jovens, que ocupam diferentes espaços. Somam-se ao jovem que está na EJA, como marcas bastante fortes, indicativos de infrequência, violência e drogadição, conforme relatado pela Professora 4:

Eu acho que esses adolescentes [...] Eles não têm perspectivas [...] eles não vão... eles completam uma idade limite ou eles mais faltam, tem mais FICAI pra eles ou eles já cometeram pequenos delitos, eles estão envolvidos de alguma forma com o crime, ou por drogas ou... e eu digo isso sem medo de errar, eles não... infelizmente eles não vão se recuperar [P4].

[...] todos eles vêm da periferia, né... ali do lugar onde eles moram... são de certa forma vulneráveis, né... têm um histórico de vida bem difícil e tal... [P4].

Essa professora, que apresenta pouca esperança em relação ao seu estudante, descreve o contexto em que vive grande parte de seus estudantes. Aponta uma realidade que se repete em vários contextos de EJA, qual seja, a da marginalização social, com grandes desigualdades sociais, que exigem outras atenções dos jovens (LAFFIN, 2013). Realidades em que a escola não é prioridade.

Algumas professoras veem as características dos adolescentes-jovens da EJA como resultados de outros problemas, inclusive das próprias escolas onde estudavam, afirmando que, por isso, eles acabam se matriculando na modalidade. Arroyo (2007, p. 11) corrobora, quando lembra que “[...] os jovens e adultos retornam para a escola com muito custo, depois de percursos tão truncados pelo próprio sistema educacional”.

No entanto, para muitos desses estudantes, conforme relato das professoras, a troca de modalidade permite novas possibilidades, um encontrar-se como estudante em um contexto que proporcione sentidos, que tenha significado. Um retornar que não necessariamente exige anteriormente um sair, mas um retorno daquele que de fato não estava por dentro, que não estava fazendo parte, conforme trechos a seguir:

Nós temos alunos jovens que não deram certo no dia e vieram para a noite e deslancharam! Eles não tiveram... dependendo da turma que ele entra, ele consegue se encaixar, que ele não tem aquele público que ele tinha para aplaudir. Então eles conseguem mudar, eles mudam [P8].

E ainda são jovens especiais, que estavam causando problemas e a gente vem para cá e consegue conquistar eles, consegue transformar eles, isso é muito bom [P10].

As falas das professoras evidenciam que a EJA se torna, para muitos desses estudantes, um novo começo. Não a segunda chance, não um retomar de oportunidades perdidas, como já identificaram Carraro (2007) e Laffin (2013), mas uma oportunidade, dentre as que lhes cabem por direito, como estudantes e como cidadãos.

Pensando no potencial de mudança que a modalidade pode proporcionar aos estudantes, as professoras 1 e 9 destacaram a afetividade como um meio para o trabalho com os adolescentes-jovens que procuram a EJA. Segundo elas, são pouco estimados, carentes de laços afetivos e, ao chegarem na EJA, encontram novas possibilidades e visualizam situações de sucesso escolar com as quais não estavam habituados:

[...] porque eles precisam e precisam de muita... nossos adolescentes estão precisando muito de afetividade, eles precisam... parece que eles vêm com uma carência então quanto menor [a turma] mais fácil trabalhar com eles [P1].

[...] os alunos jovens são alunos que não tiveram muita atenção em outras escolas e acabam vindo para cá. Estou falando talvez em atenção, uma coisa mais ampla. Mas assim, não só atenção, mas talvez um carinho, um conselho, uma amizade... [P9].

É a construção de vínculos que os afirma como estudantes e lhes apresenta novas possibilidades. As falas das professoras revelam que elas acreditam na EJA como uma possibilidade de superação pessoal de cada estudante, de resgate da autoestima, de escrita de uma história de vida marcada por reprovações ou desistências, assim como indicaram as pesquisas de Brunel (2004).

Apontados como o oposto dos jovens, os adultos são identificados como interessados, aqueles que saíram da escola por problemas diversos e que agora retornam por vontade própria ou por necessidade de aperfeiçoamento. Sobre os motivos pelos quais retornam, as professoras afirmaram que, geralmente, estão

relacionados ao mercado de trabalho, por exigência dos empregadores ou por almejem posições melhores que exigem aumento da escolaridade:

E os mais de idade eles vêm pra escola porque ele sentem necessidade, de ter aprendizagem de tal, de estar se formando, necessidade dessa formação por causa do mercado de trabalho estar exigindo uma formação [P6].

Acho que já tem o objetivo ou porque estão trabalhando, porque já são chefe de família eles precisam de alguma forma, melhorar a sua posição dentro do emprego e se não fizerem nada, se não melhorarem seu grau de instrução, eles podem perder ou ficar, nunca ter um aumento de salário, coisa assim... [P4].

Os adultos são aqueles que vêm em busca de conhecimento porque o mercado de trabalho lá fora está exigindo, são aqueles que perderam emprego ou a própria empresa está exigindo [P1].

Mesmo com dificuldades de aprendizagem, conforme indicam as professoras, os estudantes adultos de EJA buscam saná-las questionando e realizando as tarefas propostas. Há também o destaque para o desejo de aprender, de querer saber. Trata-se de um interesse que movimenta esse adulto até a escola, diferentemente do que acontece com o estudante adolescente-jovem, que vem por obrigação, devido à Legislação vigente. As falas das professoras comprovam essa vontade apresentada pelos adultos:

Esse moço que nós temos ali, que é mais velho, é assim ele fica ali ele olha ele saboreia o que tu vai falando e ele tira dúvidas... os outros [adolescentes-jovens] não... [P1].

E os adultos não... os adultos eles vêm assim, cheios de conhecimento, eles querem, eles te sugam, eles buscam, pedem ajuda, te chamam, te chamam, te chamam! [ênfase] Eles de fato querem estudar e são estudantes, eles são alunos! [P2].

Os adultos, ele vêm com o objetivo de estudar, de aprender. Porque eles buscam algo que eles não tiveram a oportunidade na idade correta que eles poderiam frequentar escola, por vários motivos, ou porque tinham que trabalhar, ou porque tinham que ajudar os pais ou porque era muito difícil, moravam no interior e não conseguiam ir para escola e tal [P5].

Os adultos querem! Primeiro que eles já estão aqui porque, ou não conseguiram o emprego de queriam, ou não estão tendo o salário “mais ou menos” porque não estudaram, então estão aqui, voltaram por isso. E vêm com vontade [P7].

E os adultos são pessoas que não tiveram oportunidade de estudar. E outros tiveram, chegaram lá, não quiseram mais. Alguns falam que foi para trabalhar... mas já é poucos assim, que tiveram que trabalhar, só os mais velhos mesmo [ênfase] sabe, porque nós temos alguns bem velhos, esses talvez tenham parado para trabalhar, mas outros não. Agora hoje em dia

não é mais tanto assim, até porque se tu estudar tu ganha um dinheirinho! [risos] [P9].

É. Então é bem complicado. Mas eles são queridos, geralmente os adultos... eles vêm porque querem mesmo [ênfase]. Eles vêm com sono, cansados, com chuva, com frio e vem! [P9].

Como enfatizam as entrevistadas, os “adultos querem!” ou “vêm porque querem mesmo”. Elas os relacionam ao que Furini (2012, p. 462) identifica como o estudante “modelo”, ou seja, “[...] disciplinado, obediente, paciente, passivo, educado, limpo. [...] esse modelo serve ou pode ser atingido apenas por uma parcela da população, deixando a maioria como ‘incapacitada’ de se adaptar”. Nas falas das professoras entrevistadas, os adultos se encaixam nesse modelo de estudante da EJA, enquanto o jovem se destaca nas características que se opõem a ele.

Em contraponto a esse aluno ideal, está a reflexão sobre a escola que recebe os alunos “reais”. Esta que, muitas vezes, não está apta para receber as juventudes que adentram nas turmas de EJA. A autora ainda escreve que,

[...] quando do ingresso dos jovens na EJA, por vezes encontram uma estrutura que não está organizada de modo a considerar e contemplar os diversos percursos de aprendizado por eles realizados. É possível perceber um descompasso entre o modo como aprendem (e como se ensina), no contexto mais amplo da vida, e o modo escolar de ensino-aprendizagem (FURINI, 2012, p. 462).

Dessa forma, não é difícil identificar por que, em muitos relatos das professoras, o desejo de trabalhar com estudantes adultos, em detrimento aos jovens, não é “velado”, ao contrário do que constatou Ferreira (2015, p. 106). O adolescente-jovem não é o “estudante ideal”, mas a escola também não tem se mostrado como a “ideal” para receber essas juventudes.

Duas professoras entrevistadas relataram que sim, desejariam na ‘escola ideal de EJA’, que a modalidade atendesse só pessoas adultas. Outras duas professoras sugeriram a modalidade exclusivamente para maiores de 18 anos. Os adultos, identificados como interessados e com muita vontade de aprender, são também os que possuem muitas dificuldades de aprendizagem, conforme apresentado pelas professoras:

Os mais velhos, eles têm dificuldades na escrita, porque deixaram de escrever por muito tempo, por não ter o hábito... Mas tem alguns erros que estão bastante internalizados [P2].

Eles são calmos, interessados, esforçados, e com muita dificuldade, muita dificuldade. Eu acredito até que é a fase... passou aquela fase do aprender... não sei se eu estou falando bobagem também... mas eu acredito nisso. Eles têm muitas dificuldades. Não é um. São... olha... quase todos. Muita dificuldade. O que o aluno [jovem] nem olhou para o quadro sabe, nem parecia... parecia que nem estava te escutando, ele sabe... e o aluno adulto não [P9].

Porque a gente tem até várias... faixas de aprendizagem, ali dentro, que nem as pessoas, os alunos que vêm, que estão a mais tempo parados de estudar, eles têm... alguns apresentam muita dificuldade, ou na leitura ou na escrita, ou nos cálculos, então é bem é bem complicado, a gente tem que ver que avanços que cada um deles vai ter [P5].

Sobre as dificuldades de aprendizagem, estas são vistas pelas professoras como típicas dos estudantes da modalidade, o que provoca, em muitos momentos, uma adaptação dos conteúdos, metodologias e exigências, seguindo o que propõe o Conselho Nacional de Educação, de que a EJA possua práticas pedagógicas próprias (BRASIL, 2000). Há também uma menor cobrança dos estudantes da EJA, se comparada com as demais séries/anos do Ensino Fundamental ou Médio, situação semelhante a outros contextos de escolas noturnas (CARVALHO, 2001). Segundo as professoras, essas lacunas existem na EJA por motivos que estão além das suas possibilidades, como dificuldades de aprendizagem não identificadas, cansaço e pouca motivação para o estudo:

[...] porque, às vezes, tu te depara com um aluno que tem sérias carências das séries iniciais... [P2].

[...] porque não adianta, às vezes acontecem aqueles que chegam “ah, eu tô cansado”, e não fazem nada então também não adianta [P2].

[...] o cansaço deixa eles bastante também sem o ânimo de estudar [P2].

[...] a maioria vai desistindo ao longo do tempo, acho que... o cansaço... eles sempre diz que o cansaço porque todos trabalham de dia né, daí vir a noite pra aula é o cansaço e a falta de motivação deles mesmo, a gente sente que... e também não são motivados pelos pais... [P1].

[...] porque os alunos da EJA tem muitas dificuldades com a leitura e não tem, pouca motivação para leitura [P2].

O cansaço é um dos motivos citados pelas professoras para a infrequência e a evasão escolar, visto que as aulas ocorrem à noite, após um dia de trabalho, que, na maioria das vezes utiliza a força corporal. Pode ocorrer também por outras

causas, como o frio e as noites chuvosas, além das brincadeiras e falta de interesse dos estudantes mais jovens, principalmente dos adolescentes-jovens, pois, de acordo Carrano (2007, p.7), eles precisam “se mostrar para se manter”:

Porque ele nunca vai chegar ao nível... você vai corrigir uma avaliação tu sempre vai olhar para o teu aluno de Ensino Médio com um olhar, aquele que fez EJA, e com um outro olhar o outro. Porque eles nunca vão chegar lá... porque eles ficam com muitas lacunas... [P1].

Quem sabe seja esse um dos fatores do cansaço deles, porque eles quase [ênfático] todos trabalham durante o dia né... então à noite fica cansativo, exaustivo, a gente sabe... [P2].

[...] porque na EJA têm “ah, hoje eu vou vir... amanhã não vou”... essa coisa de faltar muito [P2].

Eu tenho alunas grávidas, eu tenho alunos com problemas também em casa, que tem problema no trabalho, muitos vêm do trabalho direto para escola, eles chegam cansados, alguns acabam tendo sono durante as aulas, estão sonolentos, daí tem mais a pressão da escola [P6].

Nossos alunos adultos aqui, a gente tem pessoas com bastantes problemas, com filhos doentes... e eles faltam muito. A gente ajeita sempre. A gente dá trabalho para eles fazerem [P8].

O cotidiano dos estudantes da EJA interfere muito no processo de ensino e de aprendizagem. As falas permitem identificar os diversos motivos das ausências e as dificuldades enfrentadas quando não faltam, ou seja, enquanto estão na escola: em casa os filhos estão sozinhos, ou estão doentes; a estudante grávida, com todas as transformações que estão ocorrendo na sua vida; os problemas no trabalho. Situações que Carrano (2007) e Oliveira (1999) também destacam para reflexão quando o objetivo é o de conhecer e compreender o estudante da EJA, principalmente o que advém dos espaços mais populares da sociedade.

Assim, segundo a fala da Professora 8, no excerto acima, existe uma adequação, uma organização para considerar a realidade do estudante e assim manter seu vínculo com a escola, garantindo sua permanência, mesmo ele faltando, ou chegando atrasado, situação que lhe é garantida pela LDB (BRASIL, 1996).

Fica perceptível a postura dos professores para garantir as condições de permanência, a partir do olhar diferenciado para os estudantes das turmas de EJA. No excerto abaixo, a Professora 9 destaca que a modalidade acaba sendo um novo momento, que proporciona ânimo para aqueles que não tinham o sucesso escolar como realidade:

E a gente recupera muitos alunos... assim, quando eles não acreditam que estão passando, eles já receberam muitos “não”... [P9].

Segundo a Professora 9, através de um trabalho diferenciado, em turno e grupo novos, muitos estudantes acabam atingindo os objetivos propostos e a EJA se torna, sim, um novo momento, em que respostas positivas se colocam na vida desse estudante que tinha, na escola, marcas do insucesso.

O ensino e a aprendizagem que acontecem nas turmas de EJA não se relacionam apenas às características destes estudantes como pertencentes à modalidade. O fato de serem jovens ou adultos e de como estas relações acontecem na sala de aula envolvendo o ensinar e o aprender, na percepção das professoras, é o que será apresentado na subcategoria a seguir.

4.1.2 Os mais novos e os mais velhos: as multigerações na sala de EJA

As relações intergeracionais levam à identificação de outras características dos estudantes da EJA, o que me permitiu pensar na segunda subcategoria desta análise, relacionada às gerações. Como elas coexistem na EJA?

A Professora 1 fez referência à persistência dos adultos, se comparada a dos adolescentes-jovens e aos jovens. Articulou isso ao desejo de atingir um objetivo maior, o que, para os menos experientes, não aparece como sendo significante. Disse ela que:

[...] muitos desistem pelo caminho... é raro aquele que chega lá no final. Antes até quando a gente tinha a maioria dos mais adultos, mais pessoas conseguiam chegar ao final... eles eram mais persistentes. Hoje esses aqui, [se referindo aos adolescentes-jovens] nas primeiras dificuldades estão caindo fora... [P1].

As professoras destacaram em suas falas o quanto o fato de existirem diferentes gerações na sala de aula pode gerar situações de trabalho em conjunto, mas também o quanto pode impedir o andamento do trabalho pedagógico. As percepções das professoras variam bastante nessa questão: algumas apresentaram relatos positivos sobre as relações intergeracionais em sala de aula; outras,

situações em que a interação entre diferentes gerações não é vista como profícua para a Educação de Jovens e Adultos.

A Professora 2 indicou, inicialmente, que as diferentes gerações podem contribuir para formar uma turma unida, embora essas relações sejam, inicialmente, conflituosas. É necessário aguardar um tempo para que os colegas se conheçam e se apreciem, situação representada por ela através da expressão relacionada às abóboras e à carroça²⁰: Passado o susto dos primeiros encontros, surge uma aceitação entre os grupos.

É uma diversidade sim... sim porque os mais velhos eles se sentem incomodados pelas conversas dos jovens e fica aquela coisa assim... sempre é bem complicado no início. Depois “as abóboras se ajeitam”. Eu sempre gosto de brincar com eles, no semestre passado tinha uma senhora na sala, no início era “meu deus do céu”, mas depois eles eram melhores amigos! Era uma coisa tão bonita, uma turma ótima, ótima, ótima, ótima assim de trabalhar! Ficou bem legal depois... mas no início sempre dá aquela... aquela coisa... acho que é preconceito que eles têm, das pessoas mais velhas, que na realidade o EJA é para as pessoas que estão fora da idade... [P2].

Nessa fala, vê-se a questão do preconceito dos jovens em relação aos adultos que estudam. Segundo essa professora, a EJA deveria atender primordialmente os adultos. Assim, os jovens é que estariam no lugar errado; justo eles, que agem com desdém para com os adultos.

Na sequência, a mesma professora falou sobre as dificuldades dessas relações intergeracionais, sobre a dificuldade do que ela chamou de “dar liga”, de unir esses dois grandes grupos para que possam trabalhar juntos. Ela enfatizou o que, na citação anterior, já havia destacado como característica do início do ano letivo: a pouca aceitação entre os grupos:

Os mais velhos, eles aceitam, eles têm mais aceitação às coisas. O problema sempre é o mais jovem, assim de cativar ele pra que ele faça e que isso forme... que ele seja uma turma unida que a gente possa trabalhar... porque como tu disse “jovem e adultos”... é bem complicado de dar essa liga, os dois... porque o adulto, ele tem coisas que ele não quer mais ouvir, que o jovem... o adulto ele é mais silencioso, o jovem fala muito, então sempre dá aquele atrito entre os dois porque chega uma hora que a

²⁰ Expressão popular que explica o carregamento de abóboras ou melancias em carroças, também conhecidas como ‘carro de bois’. Neste transporte puxado por animais, usado tradicionalmente em comunidades interioranas, as frutas e verduras não ficam acomodadas de início. É preciso o sacolejar da carroça para que elas se ajeitem, se posicionem de modo que, mais adiante, não se mexam mais.

maturidade... e tu não quer mais ouvir tais coisas e aí tu tem que ficar ali, na orientação, porque senão eles acabam brigando [P2].

O adulto não quer usar seu tempo com outras coisas além da escolarização. Ele não vem para conversar ou passar o tempo, diferente do adolescente-jovem, apresentado pela professora como 'o culpado' pelas divergências. Outra característica, a de fazer várias coisas ao mesmo tempo, difere o jovem do adulto e marca as multigerações na sala de aula, dificultando essas relações. Enquanto adultos preferem o silêncio, os jovens optam pela conversa, pela brincadeira:

Nosso jovem ele é mais... ele faz mais coisas ao mesmo tempo, ele domina esse muito bem. E o adulto não, ele é mais centrado, precisa fazer uma coisa de cada vez. Então um adulto precisa de mais silêncio e os jovens já é mais 'a milhão' aí também ali dá uma quebra por causa disso [P2].

As conversas e brincadeiras, que diferenciam os dois grupos quanto às atitudes, foram destacadas também por outras professoras, inclusive como motivo para o abandono da escola, por parte dos adultos:

Ele chamava, me chamava e dizia 'profe, eu não estou gostando, não estou conseguindo me concentrar porque tem muita conversa, muito barulho' e ele parou de estudar. Várias vezes, óbvio que a gente interferia, mas não dava... Não deu certo então ele parou. Este ano ele voltou depois de 3, 4 anos sem estudar 'eu não quero me dar por vencido' e ele voltou a estudar.. só que ele tem faltando bastante... Teve um outro senhor que parou definitivamente. A gente dizia 'vamos lá! Você está no último ano', mas ele não quis mais estudar também porque ele dizia 'eu não me dou bem com os jovens que não querem nada com nada. Se eu começar a falar eu vou brigar, e aí não vai ficar legal'. Então ele parou definitivamente. Teve vários alunos, na verdade me ocorreu assim... de mães também que diziam assim 'eu trabalhei o dia inteiro, não vim aqui pra perder tempo com quem não me irrita fácil, eu não quero...'. Aquilo me incomoda, sabe... [P4].

Porque eles... esses de mais idade, eles [dizem] "Profe, não dá pra gente se concentrar". Eles nunca se enfrentam, nunca pedem "vão parar!". Eles sempre se dirigem ao professor, para o professor tomar uma providência. Então assim... "ai, profe... não dá... assim não dá" e aí o professor tem que intervir, pedir pra eles pararem, se acalmarem... [P5].

Não aguentaram a situação de bagunça, de confusão, daqueles alunos que não querem nada com nada, porque é uma gritaria, porque eles não querem estudar... Esse pessoal de mais idade, eles já vêm com um propósito "eu vou pra escola porque eu quero estudar, eu quero aprender". Então eles chegam e se deparam com isso. Eles não aguentam... [P5].

Então o que eu percebi, nesses poucos meses que eu estou no EJA, é que esses alunos de mais idade eles pararam de estudar. Por causa desses alunos de menos idade. Então fica complicado, para os dois lados [P6].

As falas das professoras trazem reclamações dos estudantes adultos em relação ao jeito de ser dos adolescentes-jovens com quem dividem a sala. Indicam,

inclusive, que isso se transforma em mais um motivo para desistir da escolarização. É o que Carrano (2007, p. 8) identifica como uma “ignorância dos adultos acerca dos sentidos das práticas juvenis”, que leva a “mal-entendidos, incompreensões e intolerâncias” (CARRANO, 2007, p. 8). De acordo com a Professora 6, os jovens são culpabilizados pela desistência dos mais velhos e isso não é positivo para nenhum dos grupos. É uma visão diferente das demais entrevistadas, que apenas indicaram a falta de interesses dos jovens e o fato de que não conseguem agir frente a isso para evitar a saída dos adultos.

Posicionamento diferente teve a Professora 7, que ressaltou em suas falas a percepção de que adultos precisam ter postura diferenciada quando estão em uma sala multigeracional, procurando entender os jeitos de ser jovem. O adolescente-jovem não consegue ou não quer ter postura de adulto neste momento de sua vida. Seguem as falas da professora:

[...] nós tivemos um aluno que disse “eu vou embora, porque essa gurizada não respeita ninguém”. Eu disse “no momento que tu veio estudar numa sala onde tem jovens, alguma coisa tu não pode deixar acontecer, mas alguma coisa tu tem que relevar”. E ele desistiu [P7].

Porque quando eles [os adultos] começam, eles começam assim, sabe... [a professora indica com o rosto e as mãos fechadas uma expressão brava] “essa gurizada boba”. Não é! São jovens! São adolescentes e a gente sabe que adolescente é a fase da bobice [P7].

Ela salienta que o adulto precisa aprender também a relevar algumas situações, mas que o adolescente-jovem também é orientado a adotar outra postura por estar em uma sala de aula de EJA. Destaca-se, nessas falas, a posição de compreensão pelas características da juventude, em que a professora propõe ao adulto compreendê-las, ou, ao menos, tolerá-las. No entanto, encerra a fala dizendo que nem todos os adultos conseguem e que por isso acabam desistindo.

Os que não desistem, desenvolvem, aos poucos, competências para interagir com os jovens e, assim, conquistam este espaço em que geralmente são minoria, uma vez que os adolescentes-jovens representam a maior parte dos estudantes nas salas de EJA das professoras entrevistadas. E, quando a relação deixa ser conflituosa, sobram bons exemplos de uma interação que propicia o aprendizado, conforme se lê no depoimento da Professora 10:

[...] os próprios adultos começam a se impor um pouquinho e eles pedem silêncio, pedem respeito, que eles trabalharam o dia inteiro, estão lá e querem aprender [P4].

[...] Eles inclusive acrescentam conhecimento, explicam, ajudam aquela pessoa a compreender. Eles são muito companheiros [P10].

Os interesses diferentes são outra característica das turmas multigeracionais, conforme já apresentado e problematizado por Benvenuti (2011). As professoras entrevistadas destacaram igualmente que esses diferem entre os jovens e os adultos, evidenciando assim a presença de gerações distintas em uma mesma sala, conforme as falas a seguir:

O conteúdo, o assunto, porque tem coisas que eu converso com os mais velhos que para os jovens não interessa [P7].

[...] porque às vezes o conteúdo, o assunto que interessa para os adultos não interessa para os jovens [P7].

[...] às vezes eu dou aula para quatro pessoas mais velhas e os outros sentados no grupinho lá atrás, contando que eles beberam, que eles fumaram... [P8].

Por possuírem interesses diferentes, em muitos momentos a orientação da aula também fica segmentada e, por isso, é mais fácil atrair os adultos do que os adolescentes-jovens. Os adultos, conforme já caracterizado pelas professoras e também por Oliveira (1999), são mais receptivos às tarefas e temáticas propostas. Os adolescentes-jovens, por sua vez, aproveitam o tempo da aula 'que não lhes interessa', para conversar e fazer algo que lhes seja significativo, como interagir com outros adolescentes-jovens, como também já exposto por Laffin (2013). A fala da Professora 10 ilustra bem a situação:

Porque todo dia a gente tem uma coisa diferente acontecendo e, ao mesmo tempo que, a linguagem tu também tem que conseguir adequar, tanto para quem é mais velho quanto para quem é mais novo, às vezes a gente tem situações de pessoas bem mais velhas, com 50 anos, 40 e poucos, 50 anos e adolescentes que recém vieram para a EJA, com 15 anos. E aí tu tens que ficar lidando com aquela situação, aprender a conquistar os dois lados ao mesmo tempo, que são realidades... são bem diferentes né? O adolescente de 15 anos, ele quer outro assunto, ele quer conversar das meninas, ele quer falar de relação sexual e os mais velhos querem saber o que faz bem para saúde e o que não faz... [P10].

A professora ressalta que, além do conteúdo ser interessante, a proposta de conversa entre os dois grupos precisa acontecer de maneira diferente. Ela cita, como exemplo, que a maneira de falar, de interagir com os estudantes precisa ser

diversificada, para além dos conteúdos escolares. É preciso o professor reconhecer esses múltiplos interesses para, a partir deles, propor as aulas, como já demonstraram as pesquisas de Prata (2013) sobre a diversidade geracional.

Por outro lado, a Professora 9 afirmou não ver problemas nas turmas multigeracionais e não entende como necessária a elaboração de aulas diferenciadas para os estudantes, de acordo com suas idades:

É que eu não tenho... eu não tenho problema em eles estarem na mesma sala juntos. Eu não vejo isso como um problema. Eu não vejo que eu tenho que buscar algo para um e para o outro [P9].

O que vai direcionar sua aula, conforme ela menciona, será a maneira como conduz as atividades e a interação dos estudantes com a temática. Na sua fala e nas reflexões durante a entrevista, percebe-se que, em geral, no seu planejamento, acaba utilizando estratégias diferentes para atingir o objetivo principal, que é a aprendizagem de todos os estudantes:

Eu acho que os adultos eu quero distrair eles... Porque mais é o cansaço mesmo, eu vejo. E os alunos... os jovens mais é para chamar a atenção [risos]. Acho que um é distrair e outro é chamar a atenção [P9].

Destaca-se, assim, o protagonismo do professor ao propor aulas que sejam envolventes para esses estudantes que possuem interesses tão diversos. Desenvolvem-se, então, relações intergeracionais que propiciam encontros, uma vez que não enfatizam o confronto de interesses. Aqui se vê o professor com a tarefa de ‘encantar’ os estudantes. Tarefa que, como já previsto por Barcelos (2007), nem sempre sendo fácil, é necessária. Também Gadotti (2003) compartilha dessa ideia de que cabe ao professor seduzir e motivar o estudante a aprender.

Para motivar e envolver as multigerações que dividem esse espaço de ensino e de aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos, Fischer (2012, p. 125-126) vê como uma possibilidade a temática ‘trabalho’:

Não estar trabalhando hoje, como acontece com parcela da juventude, já que outra trabalha e estuda, não impede de engajar-se em reflexões sobre este tema, de pesquisar e debater sobre o tema, muito pelo contrário. É possível, talvez, pela presença de diversas gerações, problematizar com mais radicalidade as condições de trabalho atual da maioria das pessoas e, ao mesmo tempo, criar um momento dos mais jovens acolherem e refletirem sobre sabedorias construídas em anos de trabalho duro. Quem sabe o reconhecimento do patrimônio dos mais velhos construídos no trabalho não

é um caminho de se perceber encontros e não somente desencontros entre jovens e adultos nas turmas de EJA?

Em geral, quem estuda à noite, ou trabalha ou está à procura de um trabalho. Questionar as formas de trabalho e de exploração, principalmente a partir das vivências dos estudantes mais velhos, é a possibilidade apresentada pela autora, envolvendo as gerações presentes na sala com temas que lhes são comuns.

A postura de outras professoras possibilita identificar características positivas dessas relações em sala, de mais encontros e menos desencontros, como proposto anteriormente por Fischer (2012). Quando também os estudantes adultos se permitem conviver com os mais jovens, segundo as falas da Professora 3, surgem relações bastante profícuas:

[...] os outros, os mais velhos que estão junto dizem “pera aí! Eu posso ser tua mãe”. Eles chamam atenção, então isso eu acho legal entendeu, dentro do EJA. E que me motiva e que a gente vê que eles obedecem até os demais “ah, tu não é minha mãe”, “sou sim... aqui tu vai ver”, essas coisas... [P3].

[...] mas ao mesmo tempo assim... entram no mesmo esquema dos jovens também, ou quando tem alguma coisa que eles podem até contribuir, para os jovens, eles também contribuem, “ah pessoal, é assim, assim, assim”. Ou um assunto que é que eles entendem mais, da vida lá fora. Então os adultos, esses dois aí, contribuem ajudando os jovens, mas tem coisas que os jovens sabem mais até que os adultos, né. Então, eles tem essa troca entre as duas turmas né, e eu acho legal isso [P3].

De acordo com seu relato, a Professora 3 dispõe de bastante autonomia de seus estudantes mais velhos, tanto para chamar a atenção dos mais jovens, quanto para compartilhar experiências e ensinamentos. Talvez essa seja a abertura necessária, que permite que surjam tanto repreensões, visando a um melhor aproveitamento da aula, quanto novas formas de explicar e compartilhar os conhecimentos. Assim, a professora deixa claro que prefere as turmas multigeracionais na EJA:

Eu vou te dizer que eu até gosto. Porque eu tenho turmas no regular que é só, mais ou menos de uma faixa etária, aqui é mesclado, como eu te falei antes, um vai ajudando o outro. “Ah, tu não sabe? Senta aqui comigo”. Fazem mini grupos, acho que eles vão se ajudando, e eu não vejo problema nenhum de estar esses jovens com adultos, e quando tem alguns que extrapolam, desses jovens aí, o adulto vai lá e diz “espera aí”, “Ah, mas tu não é minha mãe!”, “Mas tu vai me ouvir, vai ouvir a professora”. Ajudam, então eu acho que é legal isso aí [P3].

É que nem eu te falei, eu acho válido, os jovens e os adultos estarem juntos, porque eu já venho a sete, oito anos trabalhando, e desde que eu peguei as turmas, sempre teve jovens e adultos juntos, e que nem eu te falei, uns vão ajudando os outros, tem uns adultos que sabem mais de alguma coisa, mais de vida, de como é lá fora, e isso contribui para aqueles jovens que chegam se achando que são mais jovens que vocês, então eu acho bem legal essa interação deles. Claro que às vezes dá uma discussãozinha, uma briguinha... mas no final dá tudo certo [P3].

A Professora 4 também destacou como positiva a relação intergeracional nas salas, mas deu destaque a uma postura diferente, adotada pelos seus estudantes. Mesmo convivendo de forma tranquila, as gerações se agrupam por idade, quando possível. Segundo ela:

[...] adulto senta com adulto e jovem com jovem [P4].

Relação diferente também foi apresentada pela Professora 3. Segundo ela, já vivenciou turmas multigeracionais em que os estudantes se valiam das diferenças de idade de forma muito positiva, inclusive os adolescentes-jovens disputando para sentar perto de um adulto, buscando um rendimento melhor do que se estivesse sentado com outro jovem ou então sozinho:

[...], em outras épocas, não só agora nesse ano específico, em que os jovens, que cada jovem procurou sentar com um adulto. Nós tivemos ano passado, retrasado, dois ou três onde disputavam para sentar com o adulto [P3].

[...] porque os adultos ficam controlando eles, “olha, tu vai ter que passar...”, “Olha, eu estou com tal idade, eu poderia estar em tal lugar e na minha idade...” Isto eu achei muito legal, muito bom. E é por isso que eu acho que não dá pra separar o jovem, do adulto, eles disputavam para sentar com o adulto [P3].

Também comentou que aconteceu o inverso, em que jovens ajudavam os adultos em situações que estes não dominavam, como no caso do alinhavo da costura e na busca rápida de informações com auxílio do celular:

Não, não percebi isso muito pelo contrário, eles até se ajudavam. Porque tinham alguns, dos mais jovens, que sabiam alinhavar, que sabiam fazer... e outros, de mais idade que não sabiam, então eles se ajudavam porque eles estavam em grupo “Ah, eu sei fazer isso aqui, deixa eu te ajudar”, “ah tu faz assim, tu faz assado”, foi muito legal, bem interessante [P5].

É! E daí o jovem vai ter um celular junto, já procura a palavra, já coloca o sentido... [P6].

Outra constatação possível, a partir da reflexão sobre as multigerações, é o quanto as gerações são diferentes em relação aos conhecimentos prévios ou escolares, adquiridos em outros momentos da vida:

Quanto mais velho, mais ele sabe quando ele chega na EJA. Ele tem um aproveitamento muito maior do que a nossa juventude [P7].

Porque o conhecimento deles é muito diversificado. Eles vêm... uns vêm com uma base... é o que eu te disse, os mais velhos, que aprenderam a 10, 15 anos atrás, vêm com muito maior conhecimento do que a gurizada. No sentido do básico. Aquele conteúdo mínimo. Do mínimo do mínimo, os mais velhos são melhores que os mais novos [P7].

A professora explica sobre as diferenças entre os mais jovens e os mais velhos: ela não se refere ao conhecimento de vida e, sim, aos saberes escolares, aqueles relacionados aos conteúdos. A esse conhecimento preexistente, as professoras associam interesse, vontade de aprender e concluir os estudos como característica da geração adulta, privada de escolaridade por diversos motivos:

[...] alguns porque não tiveram oportunidade, outros porque tiveram e não aproveitaram" [P7].

Porque eu percebo que os adultos, eles têm mais interesse [P4].

[...] o adulto ele não transmite esse desrespeito ele, muito pelo contrário, sempre é muito respeitoso com o professor, com os colegas, com as regras, como a escola, com tudo [P2].

Sim, muita diferença! Porque se é uma turma a partir dos 18 é uma situação, mas nós temos gente de 15 anos, que não quer que nada com nada [P7].

Os adultos são caracterizados como mais interessados e também como aqueles que agem com mais respeito no ambiente escolar. Também são apresentadas diferenças dentro da própria geração classificada como juventude, como vem identificado pela Professora 7, quando indica diferenças de comportamento entre os jovens de 15 e os de 18 anos, e pela Professora 2, que enfatiza o respeito dos adultos em relação ao ambiente escolar. Na literatura sobre as juventudes, esses diferentes comportamentos se explicam pelas categorizações adolescente-jovem e jovem-jovem (FERREIRA, 2015).

Apresentei nesta categoria as percepções sobre quem são os estudantes da EJA, identificando-os como jovens ou como adultos. Na próxima categoria discuto características próprias ao processo de ensino e de aprendizagem da modalidade.

4.2 O que é da EJA? As características da Educação de Jovens e Adultos

Outra categoria que emergiu a partir das entrevistas realizadas foi a identificação da própria modalidade. Ou seja, quando a Educação de Jovens e Adultos produz características sobre a docência em turmas multigeracionais que lhe são próprias, exclusivas do trabalho de seus professores e de seus estudantes. Assim, organizei duas subcategorias de análise: a que envolve as estratégias de ensino utilizadas, intitulada: *“Do tradicional eles estão cansados, eles não querem mais...”*: as estratégias de ensino e os recursos na EJA; e aquela que considera as características da modalidade, acompanhada de uma percepção da escola ideal de EJA, cujo título é: *“Fazer um trabalho bem diferenciado”*: a escola ideal de EJA.

4.2.1 “Do tradicional eles estão cansados, eles não querem mais...”: as estratégias de ensino e os recursos na EJA

O ensinar e o aprender na EJA acontecem por meio de práticas que em alguns momentos se caracterizam pela diversidade geracional. Mas quais são as estratégias utilizadas pelos professores das turmas multigeracionais? Existem estratégias que são específicas para a EJA? Ou então, existem estratégias que são mais utilizadas na modalidade, visto a sua especificidade?

Segundo os relatos das professoras, existem estratégias utilizadas que se relacionam ao modo de ser da modalidade, como relatou a Professora 1:

[...] Despertar a vontade deles estudar, dialogar muito, conversar muito com eles... às vezes, coisas de fora que nem a da sala de aula pra tentar trazer eles pra ti e daí relacionar com um assunto que tu vai tratar com eles [P1].

Há uma referência à baixa motivação que os estudantes da EJA possuem e, conseqüentemente, ao pouco interesse pelas atividades escolares. Esse, para muitos autores, está relacionado a sentimentos de incapacidade, insucesso, reprovação, o que já mostravam os estudos de Ferreira (2015) e Brunel (2004). Ao priorizar o diálogo, inclusive sobre assuntos que inicialmente não estão relacionados aos conteúdos programáticos das disciplinas, a professora entrevistada busca se

aproximar das realidades desses estudantes para, assim, conhecê-los e se deixar conhecer.

A Professora 6 citou como exemplo a proposta de estudar uma temática comum ao seu grupo de estudantes jovens e adultos, no caso, a religião, buscando envolvê-los na discussão e nas tarefas propostas:

[...] E daí deu muito certo, porque os jovens estavam achando interessante e os adultos também, porque daí tinha a parte da religião, tinha uma senhora e um senhor e mais uma menina, que eles eram evangélicos e daí eles estavam achando várias características daquilo ali, nos textos bíblicos [P6].

Envolver jovens e adultos em tarefas únicas é o apontamento que mais apareceu nas entrevistas, e a maior parte das professoras respondeu que não faz planejamentos separados para as turmas multigeracionais. O que as faz planejar aulas diferentes são os níveis de aprendizagem e a aglutinação de turmas, situação recorrente nas escolas visitadas.

Em relação aos níveis diferentes de aprendizagem, as professoras citaram algumas estratégias utilizadas para melhor desenvolver o trabalho pedagógico, como agrupar os estudantes, para que estudem com a ajuda dos colegas:

[...] eu tento assim: quem tem mais facilidade senta com quem tem mais dificuldade e eles vão se ajudando, se trocando, eu tento fazer nessa abordagem. Sentar eles por conhecimento, às vezes... os dois têm mais dificuldade... [P1].

[...] Vamos sentar e cada um vai [fazendo], de dois a dois [P7].

[...] eles trabalham em grupo, como eu faço na sala de aula mesmo [se referindo às formas de avaliação que realiza] [P10].

Trabalho em duplas [P2].

Eles sentam muito em grupos também. Isso tem favorecido, de certa forma. Até alguns trabalhos avaliativos que eu faço com eles... e eles gostam de fazer prova, incrível como eles gostam de saber como eles se saíram. Eles se ajudam, há um trabalho mútuo entre eles [P4].

As falas das professoras evidenciam o quanto buscam estratégias, principalmente as que envolvam parcerias com os colegas, para a realização das atividades e avaliações. Os trabalhos em grupos evidenciam o quanto, embora diferentes em níveis de aprendizagem, idades e jeitos de ser, se tornam próximos quando o objetivo é a aprendizagem através da EJA (OLIVEIRA, 1999). Também

demonstram o quanto as professoras investem nas aprendizagens coletivas (GADOTTI, 2003).

No excerto a seguir, a Professora 2 apresenta que dispõe sempre de exercícios extras em suas aulas para repassar àqueles que concluem mais rápido, enquanto que a Professora 5 planeja exercícios diferenciados de Matemática, já considerando os níveis diferentes de aprendizado em que se encontram os estudantes:

Então a gente sempre tem uma... Eu geralmente nas minhas aulas, tenho um exercício a mais, uma coisa já mais pra frente, então enquanto os outros fazem aquilo aquele aluno que já vai pro outro patamar [P2].

Neste caso assim, do ensino de Ciências, é mais fácil de tu atingires todos. Já numa aula de Matemática, tu tem que ter mediações... tu tem que ter as atividades intermediárias, tem alunos que conseguem, por exemplo, multiplicar por 2 e 3 algarismos. Tem outros que não sabem multiplicar por 1 algarismo. Então tu tem que ter... os conteúdos têm que ser articulados dentro da mesma aula também. Tu vai trabalhar multiplicação, tu tem que trabalhar diferentes níveis da multiplicação [P5].

Sobre a aglutinação de turmas, citada nas falas anteriores, trata-se de uma das dificuldades apresentadas pelas professoras quando questionadas sobre as estratégias de ensino, inclusive sendo citada como organização a ser evitada em uma 'escola ideal de EJA'. Entende-se essa dinâmica através do relato da Professora 1, que ora planeja aulas dividindo o espaço da sala de aula e em outros momentos planeja aulas comuns aos dois grupos:

[...] eles sentam em meia lua. A gente, nós, professores, falamos de frente, sempre pra eles, então eles também podem, um ajudar um ao outro, e aí a gente divide, num lado tem a T5 e do outro lado tem a T6, com dois quadros, aí um quadro equivale a T5 e no outro a T6. Mas agora, que nem... eu tô trabalhando coisas específicas da Geografia que é lá da densidade demográfica, pra falar da situação do Brasil, eu trabalho com as duas turmas juntas, depois eu separo [P1].

Outras professoras referiram-se a diversificadas propostas que são comuns às turmas de EJA, como oficinas e aulas integradas entre as disciplinas, em que estudantes de diversas idades e turmas estudam juntos uma determinada temática ou atividade:

A gente sempre tenta fazer um projeto, estar interligados... agora está falando de Brasil, mais por causa da situação econômica, uma coisa que eles trouxeram à tona também... sempre tenta, assim... tentar fazer com que os conteúdos, quem nem eu estava trabalhando densidade demográfica

entrou cálculo matemático, já foram pedir para o professor de Matemática, eles vão tirando dúvidas, vão se ajudando... [P1].

[...] planejamos interdisciplinarmente as atividades [P4].

[...] funcionava melhor ainda, porque eles até já diziam “aula de integração... quando é que vai ter de novo, aula de integração?”. Claro que não era sempre porque senão fica aquela coisa meio banalizada, pelo menos uma vez por mês a gente fazia uma aula de integração [P4].

Uma experiência muito boa, essa das oficinas que a gente elaborou, em conjunto com os outros professores [P5].

Sobre as estratégias de ensino utilizadas nas aulas, as professoras mencionaram propostas de aulas expositivas e dialogadas, com produção e leitura de textos e resumos, cópia do livro didático e do quadro. Utilizam atividades práticas como pintar e localizar palavras, análise de imagens e de vídeos, destacando assim o uso de diversos recursos, como livros e dicionários, vídeos, projetor de imagens, lousa digital, textos copiados e xerocados:

Então eu costumo fazer a leitura coletiva, todos nós vamos ler o texto e vamos entender juntos, daí eles destacam palavras que eles não entendem, a gente procura no dicionário, a gente vai procurar aquela palavra [P6].

[...] trabalho bastante com textos, a gente faz leituras, eu trabalho também bastante com imagens, com vídeos, trago bastante documentários para eles, filme também já cheguei a passar para eles. Eu também... eu gosto de produzir textos para eles [P6].

[...] conversa, muito diálogo com eles, leitura, interpretação, porque eles têm bastante dificuldade, uso vídeos [...] para relacionar o conteúdo, porque daí eles se interessam em assistir o vídeo [P1].

[...] leituras, interpretações [P2].

[...] Quadro, xerox, datashow, livros [P2].

[...] passei em forma de texto ou de um filme, ou de um documentário e não entendeu, não conseguiu? A gente tenta de uma outra maneira, vamos com um jornal, vamos com trabalhos em grupos, vamos para o quadro ou para o livro, história em quadrinhos [P3].

Revistas, informática, documentários [P3].

[...] eu trabalho notícias com eles e faço eles escreverem notícias também [P4].

[...] documentários que a gente pega, tem os videozinhos da TV Escola [...] pequenos textos também, livros. Eles gostam muito de fazer pesquisa em livros, na informática... [...] Faço muitos cartaz [P4].

A gente assistiu vídeos, a gente assistiu apresentações de slides que eu trouxe pra eles, a gente fez trabalhos escritos, fizeram trabalhos em grupo, responderam questões em grupos... [P5].

[...] aulas expositivas, eu gosto de debater bastante com eles. Mas a gente faz cópia de texto, a gente faz leitura em livro, a gente assiste vídeos, documentários, apresentação de slide de PowerPoint [P5].

Eu faço muito resumo com eles... [P7].

[...] uso muito quebra-cabeça com eles, que eu dou ensino Religioso, então eu faço muito quebra-cabeça, muito caça-palavras [P7].

Muita aula expositiva. Porque eu converso muito [risos] [P7].

[...] eles adoram copiar do livro, ao invés de eu escrever no quadro. [...]. Já essa turma aqui, eu tenho que ir para o quadro [P8].

Nas falas das professoras, destaca-se a recorrência do uso de filmes ou documentários como estratégia de ensino que envolve tanto jovens quanto adultos, como também dos trabalhos realizados em grupos ou apresentados oralmente, visando à troca entre os envolvidos. Trata-se assim de uma listagem que permite identificarmos as estratégias utilizadas nas turmas de EJA, como sugere o Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2000). Também nos permitem constatar a diversidade de propostas, para que de fato a modalidade possa ser diferente do contexto em que os estudantes estavam inseridos.

A Professora 8 destacou as diferenças entre as turmas de EJA com as quais trabalha, indicando particularidades entre elas, pois enquanto uma prefere copiar “direto do livro didático”, em outra, é necessário ir para o quadro. Na entrevista, a professora relatou que a segunda turma é mais agitada e não possui tanta autonomia quanto a primeira, o que justifica a necessidade de ela tomar a frente na tarefa, no caso, escrevendo no quadro.

Fica evidente o quanto as professoras buscam utilizar diferentes estratégias, de acordo com a turma com que trabalham. Também se pode considerar que as estratégias variam de acordo com os próprios interesses e aptidões das professoras, afinal, não utilizariam elas as estratégias com as quais mais se identificam? Na sequência, relatos de outras professoras sobre as estratégias e recursos utilizados:

[...] filme para eles, muitos vídeos, que agora com o YouTube [...] geralmente eles gostam muito de pintar, então eu geralmente faço desenhos para eles pintarem... cartazes, essas coisas assim para eles se mexer. [...] E jogos [...] pesquisar na informática [...] é mais vídeos mesmo, cartaz, desenho... [P9].

Essas lousas digitais, sem elas têm os projetos, programas bem bacanas [P9].

[...] com cartoons para eles, eu acho interessante para desenvolver, até assim... eles não tem muita visão de política... [...] Então eu trago livros para a sala, mando eles escolherem e a partir dali eu faço trabalhos. Às vezes orais, às vezes escritos... [P8].

Na hora do diálogo... a gente vai puxando e eu pergunto muito para eles [P10].

[...] vídeos [P10].

[...] jogos, reportagens [P10].

[...] vídeos de documentários [P10].

[...] vídeo aula [P10].

[...] desafios lógicos [P10].

Aí eu separo, uso muito palavras-cruzadas que desenvolvem o raciocínio, caça-palavras eles adoram fazer, é uma coisa que silencia a turma... [P2].

É possível perceber a presença de recursos tecnológicos nas aulas, como os programas utilizados nas lousas, os vídeos e os jogos. Além de recursos ditos mais tradicionais, como reportagens, cartazes, desenhos, *cartoons* e desafios lógicos, que utilizam como recursos, basicamente, folhas xerocadas. Contudo, as estratégias servem também para outras finalidades, como o silenciamento da turma. O uso de caça-palavras, segundo a Professora 2, trata-se de uma estratégia que a auxilia no trabalho com turmas multigeracionais, uma vez que ela já havia relatado anteriormente que as conversas dos mais jovens atrapalhavam os adultos durante as aulas.

Em seus relatos sobre as estratégias e recursos utilizados, as professoras também indicaram que os assuntos e, conseqüentemente, os conteúdos abordados com as turmas estavam relacionados aos interesses dos estudantes, como o uso de notícias, produções textuais, conversas sobre doenças, situações cotidianas envolvendo Matemática, entre outras:

Daí a gente traz coisas diferentes, diferenciadas, alguma coisa mais polêmica na produção textual, eu muitas vezes deixo eles usarem um tema livre, escreverem sobre um tema livre, porque daí vai de encontro ao gosto que eles têm [P2].

[...] eu trabalho como se portar em uma entrevista de emprego eu acho que eles precisam [P4].

Está na hora de fazer uma aula sobre isso! Sobre doença, sobre questão de higiene, sobre os piolhos, sobre as doenças que ela pode ter... que as

peças podem ter [...]. Agora no caso das gripes... a gente fez um trabalho sobre a Dengue, a Zika e Chikungunya também [P5].

Cálculos, resolução de histórias matemáticas, o que dá pra fazer é incluir nas histórias matemáticas, o que eu faço, incluir nas histórias matemáticas, situações do dia-a-dia [P5].

Junto às temáticas e estratégias, também são consideradas as dificuldades de aprendizagem que marcam a Educação de Jovens e Adultos. Esse fator é destacado pelas professoras ao planejarem suas aulas, propondo exercícios menos complexos no início do ano letivo para não desestimular os estudantes que ingressam na modalidade ou que estão há mais tempo sem estudar. A Professora 3 relatou que retoma de diversas maneiras uma temática, se isso for necessário, para que compreendam bem o que é proposto. Na sua percepção, para que isso ocorra, é necessário copiar, ler, explicar, não sendo suficiente somente a exposição oral:

[...] atividades mais simples. Depois sim, depois a gente consegue dar uma puxada mais neles... mas no início tem que ser mais... [P2].

[...] aula explicativa, expositiva com eles, passo sim resumos para eles porque não adianta, se tu pensar só o que tu falou que eles gravam, eles não gravam, precisam copiar, escrever e ler, então a gente tem que ler depois que eu passei, por exemplo no quadro, expliquei, passei no quadro resumo de determinado conteúdo, eu tenho que ler de novo, fazer eles lerem, “ah tá...”, parece que eles tem que ler para gravar aquilo ali, só ficar na conversa não... [P3].

[...] eu não faço uma prova propriamente dita [P6].

Para a Professora 6, existem outras formas de avaliar e acompanhar o crescimento dos estudantes, não necessariamente por provas, que é um dos métodos de avaliação ainda bastante utilizado nas escolas. O ato de não fazer uma ‘prova’ indica que a avaliação recebe um olhar diferenciado em sua elaboração, confirmando que a EJA necessita de materiais apropriados, não sendo indicado apenas reproduzir materiais utilizados em outras modalidades, como já destacado por Oliveira (2007) e por Benvenuti (2011).

Na sequência apresento mais uma subcategoria, que identifica a EJA como uma modalidade. O que a diferencia das demais modalidades de ensino? O que é próprio da EJA? O que acontece de forma diferenciada em suas salas de aula? E se as professoras pudessem criar uma escola ideal de EJA, como seria?

4.2.2 “Fazer um trabalho bem diferenciado”: a escola ideal de EJA.

Entre as várias características da modalidade, estão as dificuldades de aprendizagem, as adaptações curriculares, os sujeitos estudantes da EJA e uma organização escolar diferente da encontrada na maioria das escolas, que por exemplo, se organizam em turmas seriadas. A Professora 2 caracterizou a EJA, identificando-a como ‘diferente’, ao falar do professor, dos estudantes, do retorno à escola, da motivação para o estudo, da afetividade do professor para com os estudantes e para a diversidade encontrada neste espaço:

[...] O EJA ele é uma turma que ela vem de uma forma diferente pra gente e nós professores temos que olhar com bons olhos, esperar que eles consigam nos ver também com bons olhos e que a gente consiga agregar pra eles... porque a vida deles é diferente, eles tem um histórico escolar diferente, pararam de estudar por N motivos... Daqui a pouco eles têm algumas carências afetivas, emocionais... Como professor do EJA eu acho que a gente precisa ser bastante ser humano... humano como eles... tentar entender, orientar, conversar... “Olha, aluno... tu precisas cuidar com isso, tu queres passar, está aqui, aproveita o teu tempo...”. Então o EJA é completamente diferente. Ele tem muitas diversidades, muitas experiências, muitas vidas diferentes numa sala só [P2].

O olhar da professora chama atenção para as vidas que estão na sala de aula. Ela reforça que, antes de serem estudantes, jovens ou adultos, trabalhadores ou não, são pessoas. Pessoas diferentes que estão no mesmo espaço e que, por vários motivos, buscam um objetivo, a conclusão do Ensino Fundamental. E que o professor da EJA precisa compreender isso e “ser humano”, assim como os estudantes também o são, isto é, precisa tentar compreender determinadas atitudes e histórias de vida.

Outras professoras buscaram identificar a EJA, comparando-a com as turmas seriadas, através de diversos aspectos. Um deles é o ritmo diferente de aprendizagem, sendo necessário, na EJA, refazer os procedimentos, ou desenvolvê-los em mais etapas. De acordo com a Professora 3, no ensino identificado como Regular, a maior parte dos alunos compreende os conteúdos trabalhados com maior facilidade:

No regular também pode acontecer, mas no EJA mais do que nunca. O regular a gente faz, mas eles dizem “ah professora, não precisa porque nós já conseguimos”. E no EJA não, eu sinto que tu precisa fazer isso, tu tem que explicar, tu coloca no quadro, mas eles precisam copiar e precisam ler de novo. E precisam fazer perguntinhas básicas daquilo ali de novo. E daí a

gente corrige, debate em cima daquilo ali de novo. E aí sim, aí vai. E no regular tu pode até fazer, mas não é tão... eles pegam mais fácil, tem uma diferença do EJA para o... [ensino regular] [P3].

[...] porque tem vocabulário, com EJA, tu tem que usar completamente diferente, tu não pode usar certas palavras que eles nunca vão te entender [P1].

Sendo necessárias várias etapas, também se torna urgente uma adaptação do vocabulário utilizado nas aulas, aproximando-o, “mais do que nunca”, do contexto dos estudantes. Vale lembrar que a sala de EJA pode ter adolescentes-jovens que há pouco tempo ainda estavam na escola, e adultos que estudaram em outras décadas e que, por isso, estavam afastados da escola e das próprias atividades de leitura e de escrita há bastante tempo.

Outros desses adultos vêm de um processo de alfabetização recente, logo, também não possuem ainda um vocabulário escrito complexo. Essa dificuldade foi apresentada pela Professora 1 e pela Professora 8, que destacam a diferença geracional como um elemento dificultador para a compreensão dos enunciados nas tarefas propostas:

[...] se não eles nunca vão conseguir interpretar o que tu tá pedindo, o mais simples que for... desde os adolescentes que estão na EJA, até os mais velhos. Quanto mais velho mais difícil de entender o que se está pedindo ou se está falando enquanto você usa um vocabulário mais... [P1].

Mas nós temos alunos com muita dificuldade, de aprendizagem [se referindo aos adultos] [P8].

[...] verbos... eu não vou dar a mesma ênfase que eu dou no ensino regular, com eles [P4].

[...] no noturno é alguma coisinha e outra diferente... é mais acessível... as palavras... os nossos livros as palavras são fáceis... [P7].

Há o estigma de que o aluno da EJA não irá conseguir acompanhar as propostas de aprendizagem, de que ele não consegue fazer o que outros estudantes fazem. De que, por estudar à noite, pode aprender menos, pode ser menos cobrado, pela justificativa de que concilia trabalho e estudo.

Essa comparação já aparece em outros estudos sobre a modalidade e também sobre o ensino noturno em geral, além de não ser novidade nas pesquisas em Educação, uma vez que já era constatação de Carvalho (2001), quando de sua pesquisa sobre o ensino noturno, no final da década de 1970.

Já nos anos 80, se mantinha a ideia de que o ensino noturno era voltado aos trabalhadores. Por terem já cumprido sua jornada no dia, o turno da noite deveria ser menos exaustivo, o que permitiria um ensino menos exigente. Por conseguinte, o estudante da noite aprenderia menos que o estudante do dia (CARVALHO, 2001). Todas as professoras entrevistadas trabalham tanto na EJA quanto em turmas seriadas, o que acaba propiciando que façam comparações entre as modalidades, como fez a Professora 8:

[...] quando a gente trabalha com o diurno e o noturno, tu vê que tu dá [na EJA] o mínimo do mínimo e assim mesmo ainda... sabe, não vai! Não vai, não desenvolve. Tu não consegue passar muito. Eles saem daqui, o que a gente trabalha... Em Português eu trabalho assim com eles: interpretação de texto, que eu acho que é importante, produção de texto e eu assim, em Português, o que eu consegui desenvolver com eles até agora foi isso e um pouco das classes gramaticais. Não consegui ir adiante. Porque daí tu entra, às vezes tem 2, 3. Aí vão chegando... Se tu der alguma coisa para fazer em casa não precisa contar com aquilo. Ler... Não querem. São dois ou três que se tu pede para ler alguma coisa, eles leem. Os outros não, não e não. E como é que tu vai obrigar. Então não tem como [P8].

Na EJA, ela não consegue utilizar de argumentos “que obrigam a fazer”, da maneira como faz nas turmas seriadas, através das notas, das reprovações, da obrigatoriedade dos temas de casa e das leituras, da assiduidade e pontualidade. E, por isso, cita que estuda muito menos com as turmas de EJA.

Indo contra a ideia de que “na EJA estuda menos”, a Professora 3 trouxe indícios de como a EJA pode ser diferente, através de processos de ensino e de aprendizagem diferenciados do que ela chama de “decoreba”. Esse seria o currículo do ensino em turmas seriadas, priorizando o decorar de uma lista de conteúdos preestabelecidos que, em muitos casos, não vai ao encontro da realidade do estudante:

Não é assim um ensino regular e dizer assim... “uma decoreba de conteúdo”, não. Que eles levem para vida, o que é ser cidadão, quais os meus direitos na sociedade, trabalho... então a gente envolve o conteúdo e ao mesmo tempo, com essa expectativa, de que eles vão lá para fora da sociedade se tornem pessoas muito melhores [P3].

Em contraposição à decoreba estariam os conteúdos relacionados com a vida em sociedade. A professora apresenta, então, propostas que são consideradas adequadas à EJA e estão relacionadas aos seus objetivos como profissional. Quer ver a integração desses estudantes na sociedade, de forma ativa e consciente,

tornando-se, segundo ela, “pessoas muito melhores”. Adiante, na entrevista, ela indicou o desejo da melhora na qualidade de vida do estudante e de que isso pode se efetivar por meio da EJA:

[...] reconhecer ele como cidadão, poder passar na rua depois e dizer “esse foi meu aluno de EJA!” Vendo ele bem, com uma família ou num trabalho bom... Essa é minha expectativa com o EJA [P3].

Talvez aí esteja o contraponto do que já foi refletido por pesquisadores da EJA, de que a modalidade, o estudo, o retornar para a Escola seja uma espécie de salvação, a “solução para os problemas”. Sabemos que a escolarização não garante melhores salários ou diretamente uma melhora nas condições de vida. No entanto, também sabemos que escolaridade é um dos marcadores utilizados por órgãos internacionais como UNESCO, para a melhora do desenvolvimento do país e da qualidade de vida da população (VIERO, 2007).

Dessa forma, os conteúdos não devem estar relacionados com a busca pelo desenvolvimento exclusivo do indivíduo, mas sim, do coletivo. Na EJA, existem diversas propostas que indicam a relação com o cotidiano e, principalmente, com o mundo do trabalho, como uma das propostas de estudo capaz de envolver o estudante (FISCHER, 2012; VIVIAN, 2008; ARROYO, 2007). Essa relação entre os conteúdos e o cotidiano, transpareceu nas falas das Professoras 6 e 7:

[...] O EJA eu vejo que a gente prepara eles mais para o mercado de trabalho, mas mesmo assim eu tento dar um enfoque também para área científica [P6].

[...] procuro trabalhar o conteúdo que é para ser, mas eu procuro trabalhar uma coisa mais do dia-a-dia [P7].

Segundo a Professora 7, existe uma listagem de conteúdos a ser seguida pela EJA, mas ela busca uma relação com o cotidiano dos seus estudantes. A Professora 6, por sua vez, indica uma preocupação da modalidade em relacionar o estudante de EJA ao mercado de trabalho, seja através de temáticas ou de oficinas. No entanto, em seu entendimento, também devem ser abordadas questões científicas, que lhes permitam um melhor aproveitamento quando do ingresso no Ensino Médio, que, para alguns será opcional, mas, para outros, obrigatório, se ainda tiverem idade inferior a 18 anos.

Em muitos momentos, a relação entre conteúdos científicos e cotidianos é feita pelos próprios estudantes, como uma característica da modalidade a partir da maturidade que apresentam:

[...] e eles no EJA não, tu já vê que é uma coisa muito maior do que... como é que eu vou dizer... que eles trazem uma realidade, um ponto de vista deles, de uma doença, porque eu trabalho Ciências... então já é um ponto de vista muito mais maduro, a gente consegue explorar muito mais, daí não precisa mais ter medo de usar nenhum termo com eles, pode ir bem fundo no assunto que não tem problema, não vai barrar em lugar nenhum [P10].

A professora relata que os alunos trazem a realidade, os seus exemplos, para relacionarem aos conteúdos que são propostos por ela: percebe maturidade nos estudantes, não os diferenciando entre jovens e adultos, mas sim, como elementos característicos da EJA; isto é, por serem estudantes da EJA, já possuem outras vivências e mais maturidade para compreender e discutir temáticas que se tornam mais limitadas quando estudadas no Ensino Fundamental em turmas constituídas apenas por crianças ou adolescentes-jovens.

Por outra perspectiva, a Professora 2 relatou que em sua escola não há diferença entre as turmas de EJA e as Seriadas. Sobre o funcionamento da escola, ela contou que não há uma flexibilização para os estudantes da EJA, que seguem os mesmos horários dos demais estudantes:

No mesmo horário, tudo nos mesmos horários para o funcionamento da escola ser padrão. Eles têm Hora da Leitura também que é um projeto da escola, eles têm igual aos outros alunos, assim... nesse quesito não existe uma diferenciação entre eles “ah, porque eles são...”. Eles assistem às palestras da mesma forma que os outros, quando se tem algum palestrante na escola, eles vão aos eventos [P2].

No seu entendimento, a turma de EJA é mais uma entre as demais turmas da escola. Essa realidade, no entanto, é percebida de forma diferente por outras professoras. A Professora 1 falou sobre um momento em que uma turma de EJA socializou um trabalho para as demais turmas da escola (que são turmas seriadas), como uma exceção, uma oportunidade para a modalidade fazer o que as demais turmas já fazem:

[...] um projeto que eles apresentaram para todo mundo e a gente sentia que ele se sentiam valorizados porque era a EJA que estava apresentando porque geralmente são os demais que apresentam para eles. E eles têm muito medo de falar, de falar para o público, de se comunicar, eles não gostam. Então nesse momento gente viu o contrário deles [P1].

Ao socializarem o trabalho, os estudantes se sentiram valorizados, pois geralmente eles apenas recebem informações de produções desenvolvidas por outras turmas, indicando que, até então, a EJA era vista como não capaz de desenvolver tal proposta. As professoras 7 e 8 comentaram, ainda, que a EJA é deixada de lado, recebendo menos atenção do que elas gostariam:

[...] parece que o noturno é uma escola à parte [P7].

[...] sabe como é que eu vejo? Como se a EJA fosse outra escola dentro da nossa escola... e eu não queria que fosse assim... [P8].

Não... na verdade a nossa diretora vem na [indicando o dia da semana em que a diretora está na escola], só... à noite [P8].

Parte desse sentimento vem pelo revezamento que fazem os demais profissionais que trabalham nas escolas, enquanto que as professoras estão todas as noites. Assim, sentem um abandono em relação, principalmente, à resolução de problemas e encaminhamentos.

Muitos desses problemas e encaminhamentos que precisam ser feitos na EJA se relacionam ao perfil dos estudantes. A Professora 1 destacou o jeito de ser adolescente-jovem e de como é difícil trabalhar com essa geração na EJA, indicando que nas turmas seriadas é um pouco melhor. Essa característica da modalidade, da dificuldade de trabalhar com os estudantes, foi apresentada também pela Professora 8:

[...] é muito difícil trabalhar com esses adolescentes da EJA, é muito... se no geral já é difícil imagina com esses da EJA... então é muito difícil porque tem muita coisa por trás deles [P1].

Assim... eu vejo muito... eu trabalho também durante o dia, muita diferença. Primeiro lugar, conseguir com que os alunos venham para a escola. Nós temos uma demanda de alunos que eles chegam, ou eles ficam no bar, jogando sinuca.. ou eles ficam sentados lá na quadra, tu tens que estar chamando para sala, ou eles não vem. Nós temos gente aqui que vem uma vez por semana. Daí fica vários dias em casa. A gente vai atrás, volta. Tem que estar sempre buscando. Temos aluno que entra e não abre caderno [P8].

A EJA tem também esta característica. Atende estudantes que já possuem autonomia para gerenciar seus atos e o professor fica como um negociador entre o que entende ser o correto em sua profissão e as concessões que precisam ser feitas para o desenvolvimento das aulas. A Professora 9 destacou o movimento que acontece nas escolas para combater a evasão escolar. A infrequência escolar e a

evasão foram citadas também por outras duas professoras, quase como uma marca da EJA, tanto para adolescentes-jovens que ainda respondem à Legislação, quanto para adultos:

[...] acho que a gente prioriza a conseguir ficar com o aluno. A gente prioriza segurar o aluno. Para que ele não desista [P9].

Eu tenho muita dificuldade de desenvolver um trabalho que dê uma continuidade, justamente pelo grande número [de faltas...]. Sexta-feira eu tenho dois períodos numa turma e sexta-feira é o dia que eles se dão folga... [P4].

Quando começa a sala é lotada que tu te lembra assim “meu Deus do céu, onde vamos parar”. Aí começa a chover, começa a esfriar... eles... sempre no final do semestre, porque nós é por semestre, no final do semestre fica assim... 10... 12... é o que fica na sala [P7].

São vários os motivos que levam jovens e adultos a se tornarem infrequentes e até a evadirem. A Professora 4 lembrou que os alunos faltam com frequência nas sextas-feiras, devido ao cansaço acumulado durante a semana de trabalho e de estudo, ou ainda, talvez, devido à proximidade do final de semana e o desejo por atividades de lazer. A Professora 7 indicou outros fatores, exemplificando o frio e a chuva, como motivos para esses estudantes optarem pela casa ao invés da escola.

As professoras 7 e 8 relataram estratégias utilizadas para manter a frequência escolar dos estudantes, como o jantar oferecido na escola. Já que muitos deles vivem uma rotina com pouco tempo de intervalo entre o trabalho e a escola, precisam de uma merenda reforçada para se manterem dispostos durante a noite de aula. Conceder espaço às mães para que tragam seus filhos à escola, quando não há com quem deixá-los, também é uma maneira de fazer com que elas não desistam de estudar, como apontado pelas professoras:

[...] a merenda que elas fazem, fazem uma comida muito boa de noite. Às vezes a gente reúne, e faz... “ah, vamos fazer um fervido?” Todo mundo ajuda e todo mundo colabora. Porque se não tem... o noturno precisa. Nós temos gente que sai de serviço, passa em casa, toma um banho e vem, porque sabe que às 9 horas [21h] tem a merenda [P7].

Nós temos também alunos mais velhos que, ou porque os filhos estão doentes, a gente já teve muitas mães que tiveram que trazer seus filhos e a gente tem... Nós tivemos uma cadeirante que trazia três filhos, porque ela não tinha quem cuidasse e a gente ficava com eles junto, aqui... [P8].

As professoras destacaram que no início do ano letivo muitas pessoas se matriculam, mas acabam desistindo durante o ano, por não conseguirem conciliar

trabalho-escola-família, por dificuldades de aprendizagem, por divergências de interesses das turmas multigeracionais, entre outros motivos. Isso é uma constante nas escolas de EJA e, ao final do ano, turmas que iniciaram com muitos estudantes acabam com uma quantidade bem menor. As turmas pequenas são vistas como fator positivo para a modalidade, pois os estudantes que permanecem são identificados como persistentes e interessados, ou então, são adolescentes-jovens que estão na obrigatoriedade de estudar até completarem 18 anos, conforme as falas das professoras:

No início do ano a EJA era bem complicada porque aí vem tudo assim... eles pensam 'eu vou estudar'. Vem pra escola e aí percebem que não vai ser bem assim... Então alguns acabam desistindo... aí os que querem persistem... [P2].

[...] e EJA tem em média 10... de 10 a 15 alunos dentro da sala então é bem mais tranquilo, e são alguns alunos também que estão... alguns são obrigados, mas a maioria está porque quer aprender... porque quer mesmo! [risos] [P6].

Com as desistências dos adultos e a permanência, mesmo que obrigatória, dos jovens, intensifica-se a juvenilização das turmas. Para a Professora 5, chega a 90% o número de jovens no total de estudantes matriculados. Conforme as professoras, a procura desses adolescentes-jovens pela modalidade é resultado de consecutivas reprovações ou problemas de indisciplina quando frequentavam turmas seriadas:

[...] nossa EJA está bem descaracterizada [...], e que tu vai ter alunos de EJA mesmo, jovens e adultos [ênfase]. Só que está muito descaracterizada... a gente não tem mais adultos quase. O que acontece, a nossa clientela hoje basicamente é, da para dizer 90% da nossa clientela, são alunos de 15, 16 anos que estão no ensino regular repetindo muitos e muitos anos a mesma série, e que não se enquadram mais naquela faixa etária de acompanhar pela turma [P5].

[...] seja frequentada por adultos que necessitam realmente do estudo e não pelos jovens que são problemas nas outras escolas [riso discreto, demonstrando incerteza em relação ao que vai dizer] que é hoje a nossa realidade é essa 'deu problema na tua escola, não quer estudar' algum problema ... vem pra EJA... [P1].

[...] uma turma com uma gurizada assim... tudo bonitinho, bem penteadinho... é desanimador! Porque eles estão... porque são obrigados... e faltam muito... muito, muito, muito, tu tem que estar sempre correndo atrás, sempre mandando FICAI, sempre indo atrás [P7].

Ao citar que a EJA está descaracterizada, a Professora 5 destaca que a modalidade deveria ser voltada exclusivamente para o público adulto, assim como

era quando de sua constituição. Convém lembrar que já há 20 anos oficialmente ela se destina também para os adolescentes-jovens, isto é, desde 1996, com a alteração na LDB, esses jovens possuem o direito de frequentar a EJA. Direito este que ainda hoje não é reconhecido.

A Professora 7 enfatizou o desinteresse dos adolescentes-jovens pelo estudo e as constantes faltas, mas também o quanto esses jovens se preparam para vir para a escola, se embelezam, se penteiam, “tudo bonitinho, bem penteadinho”. Os estudantes jovens deixariam de ter atitudes como se arrumar, se fazer “bonitos”, só porque não apresentam interesse em estudar? O estudante da EJA não pode se cuidar, se embelezar, assim como todos os demais estudantes? Assim como também fazem os trabalhadores, antes de sua jornada?

Como Laffin (2013) já esclareceu, o jovem e, principalmente, o adolescente-jovem, que trabalha durante o dia, vê na escola um espaço de socialização, de oportunidade de vivência da cultura juvenil, que, muitas vezes, não possui em outros lugares. Usam as roupas da moda, boné, celular, fones de ouvido, tatuagens e conversam muito. Falam alto, contam suas vivências de final de semana, os acontecimentos do trabalho.

Dessa forma, evidenciam-se as diferenças de interesse entre as gerações que frequentam as turmas de EJA. A Professora 8 contou que precisa pedir diversas vezes para que os adolescentes-jovens conversem menos durante as aulas, que deixem os assuntos “de fora”, do final de semana, para outro momento, que não o da aula. Já a Professora 2 indicou as diferenças entre jovens e adultos na EJA, compondo uma turma que “não é homogênea”:

Eu estou sempre repetindo que a vida deles não interessa lá fora... [P8].

A EJA é uma turma muito... ela não é homogênea! Ela é completamente de opostos [P2].

Mas ficam os questionamentos: em turmas regulares também não existem oposições? Jeitos diferentes? Interesses em outras coisas da “vida lá fora”? Comportamentos opostos? Níveis e tempos de aprendizagem diferentes? A Professora 4 parece compreender essas situações ao relatar que, com as turmas de

EJA, precisa ter sempre mais de um planejamento para a aula, para que essa possa ir ao encontro do que foi o dia dos estudantes:

[...] com a EJA você sempre precisa planejar duas aulas diferentes... eu planejo uma aula e eu chego lá e dependendo de como eles estão eu tenho que ir para o plano B. Ou porque eles estão receptivos e então eu dou um conteúdo mais difícil ou eles estão cansados, de alguma forma eles estão meio desmotivados, não sei como dizer ou explicar isso... aí eu vou, dou outra coisa, assim, um pouco mais light... [P4].

Ela relata que sua aula se adapta à rotina de trabalho de seus estudantes e a como eles estão se sentindo à noite, quando estão na sala (mais cansados, mais motivados, mais concentrados, menos atentos). Com isso, ela aplica as adaptações e flexibilizações que devem existir na EJA (BENVENUTI, 2011).

Entre as questões apresentadas pelas professoras, está o desejo de não ter turmas aglutinadas, de possuir uma escola exclusiva de EJA, com adaptações e flexibilizações para as necessidades reais dos estudantes, indo além de um currículo preestabelecido e encaixado por totalidades, com oficinas e trabalhos interdisciplinares. Elas também apontaram que a escola ideal teria aulas interativas, ministradas por professores de postura diferenciada na modalidade, que tivessem mais tempo de reunião e planejamento. E mais, especialmente destacado, a EJA seria exclusiva para adultos ou para jovens maiores de 18 anos, ou ainda, teria turmas separadas para jovens e para adultos.

Sobre a aglutinação de turmas, é uma reivindicação que perpassa as escolas que estão com turmas organizadas dessa forma, devido ao reduzido número de matrículas em cada uma das totalidades. Nessas escolas, o trabalho com a EJA está caracterizado pela aglutinação das turmas, o que os professores não entendem como ideal:

Eu acho que a primeira coisa dividir as modalidades, não estarem juntos porque, quando estamos juntos tu, não consegue suprir as necessidades de cada. Dividir e aí ter uma noite somente de planejamento pra nós professores [P1].

Então eu se eu pudesse seria, da mesma modalidade, como nós estamos fazendo com disciplinas, professores por disciplina... só que nós temos uma coisa bem interessante: nós fazemos muita atividade interdisciplinar [P4].

A professora 1 também destacou a necessidade de um tempo maior para planejamento, para poderem fazer combinados coletivos, planos de trabalhos e

oficinas interdisciplinares. A interdisciplinaridade e o planejamento voltado para questões do cotidiano do estudante foi outro indicativo das professoras:

O que a gente poderia... sim, esse ano a gente estava comentando, que em outros anos, a gente fazia muitas oficinas, fazia trabalhos mais integrados como as turmas. Eu acho que isso poderia mudar também. A gente não precisaria ficar tão focado, assim, em ser conteudista, a gente poderia abrir um leque bem maior. Eu acho que a gente poderia trabalhar com mais... com projetos. Desenvolver um projeto envolvendo todas as totalidades, fazendo trabalho mais em conjunto, essas oficinas no caso [P5].

Fazer um trabalho bem diferenciado, assim não ficar tanto no conteúdo [P5].

A Professora 5 indicou que, ao trabalhar com oficinas e por projetos, o professor não se prende aos conteúdos preestabelecidos, que, muitas vezes, não se relacionam com as necessidades dos estudantes. A Professora 2 também falou sobre isso. Segundo ela, faltaria, às turmas de EJA, mais trabalhos voltados a atender as dificuldades que vêm dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, para os quais muitos professores da EJA não possuem formação:

Eu acho que a escola, assim para ser bem sincera, do que a gente tem na EJA, a gente precisaria de uma adequação pedagógica em que os alunos tivessem um pouquinho de atividade de séries iniciais, porque os nossos alunos têm carências fonéticas, na escrita e eu escuto os outros professores falando, nas operações básicas, da Matemática, então são alunos que precisariam de uma atenção a mais [P2].

[...] questão da capacidade de comunicação, a leitura, resumo, apresentações orais, porque eu acho que isso é importante pra vida de trabalho deles depois, questão do saber se posicionar, saber argumentar, a questão da postura e da conduta, sim... trabalhos assim de apresentação também [P2].

[...] de querer que aconteça é que eles abram o horizonte para o mundo da leitura e da escrita, para que eles também se tornem pessoas que possam argumentar né... no futuro com propriedade [P2].

Segundo a Professora 2, com o trabalho por projetos, voltados à realidade do estudante, se chegaria à escola ideal de EJA, em que os alunos desenvolveriam habilidades que ela considera importantes para “a vida de trabalho”, “para o futuro”. Para isso ser possível, as professoras ainda falaram da necessidade de a Escola ser exclusivamente de EJA, apenas com turmas voltadas à modalidade:

[...] uma escola onde só teria EJA, não com regular junto, que todos fossem de EJA. Daí eu acho que seria melhor, porque é difícil quando tem regular junto e tem turmas de EJA, às vezes. Por exemplo, tem uma palestra, e separar, esses podem e esses não podem, entendeu? Às vezes a gente leva todos, “ah, isso aqui não interessa”, e aí tu, como professor, vê que aquilo também interessaria para o EJA e eles não podem ir. Ou quando é

fora da escola, e o EJA aqui é de noturno, também é diferente do que um diurno, não sei se tem diurno por aí, não sei. Mas de noturno não pode participar de tudo também, e eles não vão à tudo também. Então às vezes o EJA fica um pouco para trás no sentido, acho que teria que ser uma escola só de EJA para mim, todos serem do EJA, daí acho que essa seria a ideal [P3].

A Professora 3, na fala acima, retoma a ideia de que existe diferença entre as modalidades e que, por isso, seria ideal separá-las. Principalmente quando há uma diferenciação dentro da própria escola entre o que a EJA pode e o que a EJA não pode, comparada com as turmas seriadas. Outra consideração feita pelas professoras é de que a EJA deveria ser para adultos, ou então, para jovens maiores de 18 anos:

Primeiro lugar: alunos teriam que ter 18 anos [P8].

[...] Com alunos mais velhos. Não alunos de 15 anos. Que no mínimo o aluno tivesse 18 anos. Porque com 18 anos a ideia, a maturidade é diferente [P7].

Então a minha escola de EJA, ideal, seria atender os adultos [P5].

Seria de apenas de adultos [P4].

A Professora 7 explica o porquê do desejo de que a EJA seja para adultos: eles possuem mais maturidade do que os demais jovens. Talvez associado ao fato de não serem obrigados a estar na escola, pois a legislação prevê a permanência até completar dezoito anos. No entanto, convém retomar que a maior parte dos estudantes da EJA é de adolescentes-jovens maiores de 15 anos, que procuram a modalidade justamente por não estarem tendo sucesso nas turmas seriadas, muitas vezes da própria escola ou rede de ensino, ou por necessidade de conciliar trabalho e estudo, uma vez que a EJA é, em muitos lugares, a única possibilidade de estudo noturno de Ensino Fundamental.

A Professora 9, numa postura diferenciada, falou da necessidade de mudança por parte dos professores:

Acho que às vezes o melhorar, talvez quem teria que melhorar seriam os professores. Infelizmente às vezes é difícil falar isso... Talvez ainda quem tenha que melhorar ainda seja os professores [P9].

Ela apresenta que muito se tem responsabilizado os adolescentes-jovens, de que eles não querem isso, de que eles não fazem aquilo, de que eles não têm interesse, entre outros “nãos”. Sua reflexão vai de encontro ao que os professores

vêm fazendo diante das realidades da EJA. Ela questiona a postura do professor de EJA, uma modalidade repleta de exclusividades, de características tão próprias, mas que, em muitos espaços, é conduzida pelos professores de forma tão semelhante ao que fazem nas turmas seriadas em que igualmente trabalham. Como os professores podem melhorar a si próprios como profissionais, para então aprimorar a EJA?

Uma possibilidade seria a proposta da Professora 10, ao indicar a adaptação de aspectos da Educação Infantil para as turmas de EJA, não no sentido de infantilizar as aulas, mas na organização estrutural:

Ah... acho que eu ia fazer uma sala de educação infantil!! [risos] Mesas redondas, com todo mundo sentado junto, todo mundo trabalhando em conjunto, no grupo. Porque a aula deles é assim, essa troca de experiências o tempo todo [P10].

O que a professora destaca é justamente a interação entre os estudantes, que ela já percebe nas aulas. E aqui, sem diferenciar gerações. As mudanças que ela propõe sugerem um modo de potencializar esses encontros e essas trocas. Também se pode inferir que ela possui uma postura diferenciada em suas aulas, valorizando essa interação de conhecimentos, de dúvidas, de gerações.

Conhecidas as falas das professoras sobre a docência na EJA, no próximo subcapítulo são apresentadas características referentes às professoras das turmas multigeracionais e a como desenvolvem o trabalho com estas turmas, a partir das formações que possuem.

4.3 O máximo do mínimo: efeitos da formação na atuação dos professores da EJA

A terceira categoria se relaciona ao professor da EJA. Não estaria a percepção sobre o ensino e a aprendizagem em turmas multigeracionais relacionada a quem é o professor da EJA? A percepção de como ensinar e como aprender não depende de como ele se vê, vê seus colegas e seus estudantes?

Uma das características de ser professor na EJA é estar constantemente avaliando e dando retornos aos estudantes, incentivando-os a continuarem na

escola. A Professora 4 trouxe exemplos de como faz para valorizar os conhecimentos dos estudantes, avaliá-los, dar retornos e manter diálogos horizontais com os estudantes:

“Ah, mas se está errado?”, “que erre aqui dentro, não lá fora” esse incentivo... esse carinho também que tu tens que ter com o aluno que EJA [P4].

Difícilmente brigo com o aluno, dificilmente chamo a atenção. Eu só pergunto, converso de igual para igual. Digo: “Você tá aqui contra a vontade? Desculpa... se tu estás contra vontade eu não posso fazer nada, então fique quieto e deixa que eu dou aula”. [...] mas eu acho que eu tenho uma voz ativa na sala de aula, eu me imponho e acho que isso funciona, de certa forma [P4].

Tanto jovens quanto adultos, principalmente adultos. Eu compro aquelas “carinha feliz” ou uma figurinha, “teu caderno tá tão organizadinho, tá todo completinho, bonitinho, quase que merecia uma estrela e eu me lembrei, eu tinha na minha pasta e eu coloquei eu dei parabéns, ah, quando dou... quando eles fazem um texto eu sempre dou... eu escrevo alguma coisa sobre o texto, sobre o que eles escreveram, alguma coisa assim... eu escrevo uma coisa e eles gostam desse retorno que eu dou, e aí eu coloco... não só eu, as outras profes também... como eles gostam que a gente coloque figurinha no caderno... acho que é aquela parte que eles não tiveram, não sei se aquela parte lúdica, infantil, não sei, mas eles gostam disso [P4].

[...] trabalhos, eles falarem também o que eles aprenderam, o que eles sabem sobre determinado conteúdo, vamos dizer. O que eles já ouviram falar e aí depois da aula eu pergunto, a gente sempre faz um feedback, “e aí, como é que foi?”, “Como é que vocês receberam?” [P4].

[...] sempre faz uma avaliação da integração, da atividade, não da aula em si, mas da atividade: “E aí, como é que foi?”, nós queremos saber deles o que a gente pode fazer diferente, melhorar e aí eles disseram: “Faz mais, faz de novo” [P4].

A fala da professora se relaciona com autores como Freire (1987) e Brunel (2004) que já diziam que essa valorização dos conhecimentos prévios e da estima dos estudantes é profícua para os processos de ensino e de aprendizagem na EJA. Também a valorização de cada uma das etapas do desenvolvimento, como apontado pela Professora 4, através dos retornos que oferece aos estudantes, seja por recados e observações colocadas no caderno ou por meio de adesivos.

Estratégias que permitem ao estudante compreender que está avançando são importantes na EJA, visto que sua trajetória já foi tão marcada por repetitivas reprovações e negações. A valorização do trabalho e a melhora da autoestima são pontos-chave para a construção de novos sucessos escolares.

Assim, ela retoma a importância de adentrar a realidade do estudante e proporcionar momentos de ensino e de aprendizagem que sejam significativos e que resultem na promoção, ao final do semestre, para a totalidade seguinte. Destaca-se aqui a promoção como objetivo final, conforme colocação da professora, pois sabemos que muitos estudantes procuram a EJA com este objetivo, qual seja, a conclusão dos estudos. No entanto, essa professora apresenta que nem sempre é fácil ou rápido esse processo de reconhecimento dos estudantes, assim como a sua adaptação à escola ou à modalidade.

Alguns estudantes não se adaptam. Os que retornam para a escola com uma ideia de EJA voltada para adultos e se deparam com o processo de juvenilização da modalidade, muitas vezes acabam tendo dificuldades em aceitar os modos de ser jovem e como eles se comportam no ambiente escolar. Por isso, abandonam a escola, mais uma vez. Antes de evadirem, conforme relatos dos professores, a infrequência se torna um dos desafios, pois não se cria uma continuidade nas aulas e nos processos de ensino e de aprendizagem:

[...] pelo alto número de faltas, de ausências dos alunos [P4].

Eu percebo essa dificuldade por causa desses que resolveram parar por causa das atitudes, isso incomoda porque a gente, no início do ano, tinha uma turma que tinha 20 alunos... agora ela tem 12... então 8 desistiram... e esses 8 eram mais de idade [P6].

Ao evadirem, os adultos acabam deixando as salas de aula de EJA só para os jovens, a maior parte, adolescentes-jovens que estão obrigados a permanecerem, devido à legislação. É a juvenilização da modalidade que se repete a cada ano. No entanto, convém questionar se os desafios da EJA estão apenas no trabalho com os estudantes. E como agem os professores da modalidade diante desses dilemas?

A postura dos professores frente às tecnologias e seu uso nas salas de aula foi apontada pela Professora 9 como um dos desafios da EJA. Segundo ela, existe resistência por parte de alguns educadores em aprender, e isso não se relaciona com a idade desses professores, mas sim com a postura adotada por eles:

Tem professores que eu conheço que não conseguem ligar um Datashow! Que não conseguem ligar um computador. E não é velho, é novo. E não

procura aprender... porque... eu acho que a gente tinha que começar pela gente, pelos professores, para tentar buscar um caminho... [P9].

Ela destaca uma mudança que deve partir dos professores. Se a EJA deve ser diferente para seus estudantes, essa mudança deveria iniciar pelos seus professores (AQUINO, 2007). Mudanças que vão além do uso das tecnologias, mas que passam também por elas.

Sobre a formação inicial e a preparação para a docência, apenas uma professora disse ter estudado sobre a modalidade, quando da sua formação de nível Médio, em curso Normal. As demais alegaram que não conheciam a EJA antes de começarem a trabalhar na modalidade; a Professora 1, por exemplo, citou que durante a graduação não teve disciplinas específicas voltadas para a EJA:

Nada de EJA, nada de EJA! Era Fundamental, Séries Finais e Ensino Médio. Nunca na universidade se falou da EJA... sabia que existia mas eu não... também nunca imaginei que eu ia entrar numa sala de EJA [P1].

[...] não. Tanto que eu nem conhecia como era. Eu sabia que eram alunos de mais idade, que seria “mais tranquilo” [indica com as mãos “entre aspas”], só que no fim não foi bem assim... mudou um pouquinho [P5].

Não, nem um pouco. Porque eu não fiz estágio em EJA, não observei turmas de EJA, eu cheguei aqui eu não sabia o que eu ia encontrar. [...] estou conhecendo agora a realidade de EJA [P6].

[...] eu tive no meu magistério só uma orientação sobre trabalhar com EJA. Na faculdade eu não cheguei a ter muito esse assunto [P10].

Ao alegarem que não estudaram sobre a EJA durante a graduação, indicam também que não houve preparação para a docência com jovens e adultos. A Professora 1 afirma que foi preparada para trabalhar com turmas seriadas. A Professora 6, a mais jovem entre as entrevistadas, comenta inclusive que não teve nenhuma prática, nem observação sobre a modalidade, passando a conhecê-la quando iniciou na docência.

A não discussão da EJA na formação inicial de professores já é tema amplamente discutido nos fóruns de pesquisadores sobre a modalidade. Laffin (2013) e Brunel (2004) já destacaram a importância de um bom professor para as turmas de EJA: um professor que conheça e que compreenda a modalidade, com suas características e sujeitos.

O Parecer 11/2000 do CNE/CEB (BRASIL, 2000) também ressaltou alterações que já deviam estar vigorando nas formações iniciais, através das licenciaturas, mas que ainda não acontecem da maneira como deveriam, pois professores continuam se formando sem conhecer as características da Educação de Jovens e Adultos. Não estamos justamente fazendo o contrário do que o Parecer indica, isto é, formando brevemente os professores? Fazendo-os atuar na EJA mais por princípios próprios e por boa vontade, do que propriamente por formação? Ainda sobre a formação, destaco que, da amostra de 10 professoras, três possuem pós-graduação, em nível de especialização, mas não relacionadas à Educação de Jovens e Adultos.

Sobre como é ser professora na EJA, a Professora 2 falou sobre organização para trabalhar com as turmas aglutinadas, sobre motivação e incentivo constante:

Então precisa toda aquela coisa... E precisa bastante assim... motivação! Sempre motivá-los a fazer [P2].

[...] estar sempre ali, conectada a isso... [falando das turmas multisseriadas e os dois planos de aula] [P2].

[...] eu sou bem rígida nessa questão, eu sigo os planos, eu vou escolhendo, não sigo naquela ordem cronológica como é colocada porque às vezes têm conteúdos que são mais fáceis outros mais difíceis, mas inicio por uma ordem mais fácil e daí vai aumentando o conteúdo, dificultando [P2].

No entanto, com essa rotina, a professora também apresenta que em determinados momentos se sente desmotivada, principalmente devido ao pouco interesse apresentado pelos adolescentes-jovens:

[...] nós professores também nos sentíamos bastante desmotivados, porque numa turma que não colabora contigo, que não trabalha, que fica mais banalizando, foi uma situação bem complicada, uma marca que ficou pra mim [P2].

A desmotivação também foi citada pela Professora 4, mas em relação ao fato de o trabalho ser no turno da noite. Segundo ela, nesse período já está mais cansada para conduzir as aulas. Também a desmotiva não poder participar dos eventos sociais que acontecem à noite, por estar trabalhando. A Professora 5 também tem interesse em trocar de turno de trabalho, pelo fato de não querer mais trabalhar à noite:

Por ser à noite... eu estou cansada de dar aula manhã e tarde e ainda à noite [P4].

Por ser à noite então por causa do turno eu estou cansada chega nove horas da noite, já tô cansada e eu não... e também por uma questão bem interessante, muitas vezes, muitos eventos sociais - teatro, cinema - eu não posso ir à noite... minhas amigas me convidam, minha filha me convida, eu sempre tenho que declinar dos convites. Então eventos sociais para a professora que trabalha manhã tarde e noite, esquece que existe! Isso eu fico muito ressentida! [P4].

[...] e à noite eu me sinto cansada eu gostaria de sentar, assistir um filme que eu não sei quanto tempo eu não vejo um filme... ou ir ao cinema ou teatro. Isso me deixa cansada, mesmo que seja apenas três noites que ficou cansada... e tenho marido e filha, preciso cuidar deles também... [P4].

Então permaneço por enquanto, porque eu cansei da noite [P5].

A EJA tradicionalmente existiu à noite, para o estudante poder conciliar trabalho e estudo. Não especificamente precisa ser noturna, é apenas uma organização criada, muito em relação à demanda de matriculados para o noturno. No entanto, ao optar pelo ensino neste turno, os professores da EJA precisam estar cientes de que essa é a opção também de estudantes que procuram na modalidade uma escolarização que, ou lhes é necessária, ou lhes é interessante, ou então obrigatória (CARVALHO, 2001).

Arroyo (2007, p. 14) lembra que precisamos sempre ter em mente que “[...] as flores noturnas também têm cheiro...”, isto é, assim como no diurno existem prazeres na docência, no noturno também existem. É preciso estar disposto a sentir os perfumes. É preciso estar disposto a ensinar e aprender com esses jovens e adultos. É preciso estar inteiro, em seu horário de trabalho, e saber que a EJA vale tanto quanto qualquer outro turno.

Se elementos tão fundamentais para o ensino da modalidade, como é o trabalho no turno da noite, são questionados e até mesmo refutados pelas professoras, é mesmo essa a modalidade de trabalho com a qual querem continuar trabalhando? É necessário, neste ponto, ressaltar o que Aquino (2007) problematiza em relação ao professor – da necessidade de dinamismo que a profissão exige, de estar disposto ao novo, todo o ano, de novo. Do contrário, iremos tombando durante o ano, porque rotina não combina com as salas contemporâneas. Escreve ele que: “[...] a docência demanda uma vitalidade constante, muitos vão tombando pelo caminho, ludibriados pela promessa de uma existência rotineira e cumulativa em

sala de aula, quando tudo o que ela quer são extravagâncias” (AQUINO, 2007, p. 68).

Sendo as aulas no período noturno, ainda mais disposição precisam ter estudantes e professores. Não se constituirão boas aprendizagens com sujeitos não motivados e não envolvidos no processo. Cativar os estudantes é um dos desafios para as professoras. Na opinião delas, a preparação da aula auxilia a envolvê-los neste novo contexto escolar:

Principalmente cativar o aluno, mostrar interesse, preparar bem uma aula e principalmente aquele conteúdo que o aluno está recebendo, que faça sentido na vida dele [P4].

E aí normalmente já são alunos que já deu alguma complicação em uma outra escola, então eles são mandados para cá e aqui então a gente acolhe, tenta resolver a situação, receber ele da melhor forma possível e transformar esse aluno numa pessoa normal, porque normalmente eles são alunos-problemas, que causam conflitos na sala de aula, essas coisas... e aqui a gente consegue amenizar isso [P10].

A Professora 10, no excerto acima, fala em “aluno normal”, referindo-se ao seu desejo de mudar a forma como se vê o “estudante-problema”, isto é, que através da EJA, ele deixe de ser considerado um problema da escola e seja um estudante, como são tantos outros.

A Professora 1 também disse que um dos seus desafios é que a EJA seja um espaço para promoção da cidadania. Ela também comentou da dificuldade no planejamento das aulas, principalmente porque visa atrair o interesse dos estudantes jovens, o que é compartilhado pela Professora 9:

[...] maior desafio é esse: fazer com que esse aluno seja cidadão ativo dentro da Comunidade que ele está [P1].

Eu acho que é difícil é fazer um planejamento que eles se sintam atraídos... [os jovens] [P1].

O EJA tem isso assim... tu tem que levar eles... tem que ter um... chamar aquela atenção [...] ... eu acho que a parte mais difícil é o montar a tua aula [P9].

Ainda em relação ao planejamento das aulas, a Professora 10 relatou que se sente desafiada quando tenta utilizar os materiais pedagógicos da EJA, como livros didáticos. Segundo essa professora, nem sempre consegue usar o material enviado pelo Governo para as turmas de EJA, devido ao vocabulário utilizado e também

devido às características regionais, uma vez que os livros são produzidos considerando a realidade das cidades das respectivas editoras, isto é, a maior parte na região Sudeste:

Desafio? É usar o material que a gente tem limitado para EJA, vêm os livros do governo, de EJA, [...] Isso é o mais difícil, eu acho, pegar um livro de, às vezes, Fundamental e tentar adaptar, ver o que vou conseguir melhorar para aplicar no EJA [P10].

Nesse sentido, o planejamento perpassa conhecer o grupo que compõe a EJA. Freire (1987) já alertava sobre a importância da adaptação do trabalho aos interesses e necessidades do grupo, o que também apareceu na fala da Professora 3 como um desafio, pois, após conhecer, é preciso trabalhar para atingir os objetivos de acordo com cada estudante:

[suspiro] Os desafios são grandes... porque eles vêm de diversas escolas, alguns são nossos sim... a gente não conhece eles, com tipos de comportamentos e atitudes variadas, então fazer com que eles todos dentro de uma sala sejam capazes depois, de serem promovidos, não é fácil! [P3].

A professora 3 reconhece os desafios da EJA, mas é possível perceber que mantém o objetivo maior da escolarização, qual seja, a aprendizagem, de “que sejam capazes” de avançar as etapas da EJA e de todas as que surgirem. Evidencia-se assim, nesta categoria, a preocupação com a aprendizagem destes estudantes, para além de todas as dificuldades elencadas através das falas das demais professoras, como o planejamento, a aplicação de estratégias diferenciadas, o uso de material didático, conhecer e se relacionar com os estudantes, além das próprias relações intergeracionais dos próprios estudantes. Aliado a isso, a falta de embasamento na formação inicial destas profissionais são características de ser docente da EJA, de acordo com este estudo.

Apresentadas as categorias e as subcategorias que as compõem, e realizadas algumas reflexões a partir das falas das professoras e da relação com os teóricos estudados, apresento, no capítulo que segue, as conclusões de que este estudo se aproxima.

5 REFLEXÕES FINAIS

As turmas multigeracionais eram um desafio para mim, como professora da Educação de Jovens e Adultos. Assim, me questionava: como se ensina e como se aprende em meio às relações intergeracionais que existem na EJA? Como os demais professores de EJA percebem essas questões? Eram questionamentos somente meus? Será que outros professores tinham estratégias para trabalhar com as multigerações? Estariam elas presentes em outras escolas de EJA de Ensino Fundamental?

Eram muitas inquietações e poucos indicativos de quais seriam as respostas a serem encontradas. Perguntas eram substituídas por novas perguntas. Dediquei-me, então, a leituras. Leituras que construíam, página após página, esta dissertação.

A pesquisa bibliográfica, tanto de autores tradicionais em pesquisa sobre a Educação de Jovens e Adultos, quanto de dissertações e teses que contemplassem a modalidade e os seus processos de ensino e de aprendizagem foi o foco inicial. Era preciso revisar teoricamente os processos pelos quais se constitui a docência na EJA, por meio dos apontamentos de outros pesquisadores.

Era importante frisar o quanto são necessárias metodologias próprias, voltadas para a especificidade do grupo da EJA, deixando de lado a visão adaptacionista, assim como a infantilização dos processos, principalmente quando se trata dos processos de alfabetização. Também os currículos, que precisam atender às necessidades deste grupo de trabalhadores, formais e informais, ou

ainda, daqueles que estão à procura de emprego, valorizando suas experiências e dando suporte para uma escolarização de qualidade, que lhes permita a liberdade de pensamento e a continuidade dos estudos, se assim o desejarem.

Ao identificar pontos comuns e dúvidas sobre como se constituía a realidade local, comparada a outros estudos, fui mapeando a metodologia a ser utilizada para a coleta de dados, qual seja, a entrevista semiestruturada. Optar pela entrevista foi optar por ouvir os professores. O que eles tinham a dizer sobre a EJA? Assim, defini também a metodologia para análise dos dados, a partir da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011). Analisar as respostas dos professores: o que eles dizem? O que está dito, através das palavras escolhidas e proferidas? O que não foi dito?

Acredito que a parte mais difícil no desenvolvimento da pesquisa foi o fato de ser professora de EJA e conhecer a realidade que durante as entrevistas era apresentada através das falas e dos olhares das professoras. Ser mais pesquisadora e menos professora não foi tarefa fácil. Por isso, em muitos momentos, me perdi em olhares, em palavras de reconhecimento, em considerações que eram colocações ao invés de apenas novas provocações. Foi difícil sair de onde eu estava “tão dentro”. Tão mergulhada em leituras e em contextos que às vezes se diferiam, mas que em muitos momentos pareciam tão semelhantes.

A partir das entrevistas realizadas e transcritas, e o início da análise dos dados, vivi momentos de muitas dúvidas e reflexões. Era um ver, em que me via e também não me via. Reflexões que fluíam, e outras que me incomodavam como pesquisadora. Que me provocavam como professora. Visualizadas as categorias, reorganizadas as falas das professoras, se tornavam mais claras as respostas para as perguntas que eu tantas vezes fiz durante, principalmente, este último ano de mestrado. Qual é mesmo a percepção dos professores de EJA da 3ª CRE sobre o ensino e a aprendizagem em turmas multigeracionais? E as respostas foram muitas!

Entendo que esta pesquisa cumpriu os objetivos propostos inicialmente. Foi possível identificar processos de ensino e de aprendizagem no contexto da EJA, a partir de bibliografia existente. Estabeleci relação entre a origem da Educação de Jovens e Adultos e a recente juvenilização da modalidade, contemplando também a

legislação educacional sobre o direito à educação em qualquer idade, isto é, inclusive na vida adulta. Caracterizei uma amostra dos professores que trabalham em turmas multigeracionais na EJA da 3ª Coordenadoria Regional de Educação, assim como identifiquei as estratégias de ensino utilizadas por eles nas turmas multigeracionais.

Perceber a diversidade que é a EJA em seu todo, não só relacionada aos estudantes, mas também em relação aos seus professores, foi um dos primeiros apontamentos. São de todas as idades, com todos os tempos de experiência docente, mas são, em maioria, mulheres. Em minha amostra, todas do sexo feminino. Gostam da EJA e por isso permanecem na modalidade, algumas por quase uma década. Percebem a diversidade da EJA e das gerações em sala de aula e, para algumas, as relações intergeracionais são uma dificuldade a mais na modalidade, inclusive indicando o desejo de que a EJA volte a ser para maiores de 18 anos, ou então, somente para adultos. Outras, no entanto, percebem de maneira diferente: que as turmas multigeracionais são profícuas para o processo de ensino e de aprendizagem.

Constatei, também, que a juvenilização é característica das turmas pesquisadas e que esse é um ponto de atrito, quando o direito, mas, sobretudo, a obrigação do jovem, vai de encontro com o direito do adulto, de acesso e permanência à escola, a qualquer tempo. E, neste ponto, muitas professoras lamentaram que o adulto acaba desistindo por não conseguir se relacionar com o jovem, que naquele momento da vida é tão diferente dele.

Pude perceber que utilizam as mais variadas estratégias de ensino, visando à harmonia das salas e valorizando momentos em que jovens e adultos possam compartilhar experiências, principalmente através da oralidade. Também utilizam tarefas em que os adolescentes-jovens (mais rápidos e mais barulhentos) permitam que adultos (mais lentos e mais silenciosos) possam desenvolver as tarefas propostas e construir seus processos de ensino e de aprendizagem.

As professoras elucidam – e este trabalho lista –, a riqueza e ambivalência da EJA, com sua capacidade de criação e destruição. Criação, pois possui liberdades em relação à construção de currículos e metodologias, assim como de tempos e de

organização. Destruição, quando nada faz de diferente daquele espaço e tempo em que o estudante já não se adaptou à escola, quando não muda suas práticas e seus posicionamentos, repetindo as mesmas exclusões que trouxeram os estudantes para as turmas da EJA. Processos que, conforme a Professora 9, talvez perpassem pelo próprio agir dos professores que lecionam na modalidade, de que “talvez ainda quem tenha que melhorar ainda seja os professores”[P9].

Por fim, destaco as dificuldades apresentadas por algumas professoras no trabalho com as turmas multigeracionais, que é planejar e desenvolver aulas envolvendo os jovens, mais difíceis de serem alcançados – uma vez que adultos se mostram, no olhar das professoras, mais receptivos às propostas lançadas. Ênfase também para o cansaço dos estudantes trabalhadores e a obrigatoriedade de permanência na escola aos adolescentes-jovens, que referem com frequência aos seus professores que estão na escola apenas pela obrigatoriedade da Lei.

Destaco também que os meus questionamentos, como recém-formada em História, que iniciava a docência em turmas de EJA, e que não conhecia a modalidade, foram também as realidades apresentadas pelas professoras entrevistadas. Esta pesquisa expõe o quanto os cursos de licenciatura, ao longo das duas últimas décadas, continuam não discutindo as especificidades da modalidade na formação inicial. Com isso, sugiro reflexões sobre a formação docente, inicial e continuada, que podem ser feitas a partir do Mestrado em Ensino e do incentivo às novas pesquisas que envolvam a Educação de Jovens e Adultos.

Encerro, apontando que existem turmas multigeracionais nas salas de EJA de Ensino Fundamental da 3ª Coordenadoria Regional de Educação do Rio Grande do Sul e que, para as professoras, não há consenso de que as relações intergeracionais, nessas turmas, sejam boas ou ruins. No entanto, é perceptível que estejam atreladas à postura do professor e sua forma de conduzir as atividades em sala de aula, assim como às especificidades da própria modalidade.

Outra contribuição desta pesquisa é a listagem das metodologias utilizadas com as turmas de EJA, auxiliando a identificar o “modelo pedagógico próprio” da modalidade, conforme sugeriu o Parecer CNE/CEB 11/2000 (BRASIL, 2000). Desse modo, pode amparar o trabalho de novos professores, assim como dos atuais, ao

conhecerem como seus colegas propõem suas aulas, principalmente em turmas multigeracionais.

Como apontamentos futuros, indico investigar de que modo os estudantes dessas turmas percebem estas relações intergeracionais, de modo que o estudo possa vir a acrescentar ainda mais aos atores participantes da EJA, sugerindo possibilidades de criar aulas que sejam ainda mais proveitosas. Os encaminhamentos desta pesquisa são marcados pela publicação de artigos que reportem aos resultados produzidos nesta investigação e também pela devolutiva à 3ª CRE e às escolas parceiras, visando à reflexão para atuais e futuros professores da Educação de Jovens e Adultos.

Esta dissertação, que começa com “eles já receberam muitos ‘não’”, termina de forma diferente, apontando que a EJA é uma possibilidade de dizer “sim” a estes estudantes, de ativar suas potências e marcar novas histórias. Que, ao invés de terem suas trajetórias de vida marcadas pelos “não” que já receberam, possam ser lembrados pelos “sim” que abriram caminhos até então não caminhados. Caminhos estes que passam por uma formação de professores que seja condizente com a modalidade, por estratégias de ensino que considerem verdadeiramente as trajetórias de vida e os interesses de seus estudantes, respeitando as características das turmas multigeracionais que são, em essência, a constituição atual da EJA.

REFERÊNCIAS

AQUINO, Julio Groppa. **Instantâneos da escola contemporânea**. Campinas: Papirus, 2007.

ARROYO, Miguel. Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares? **REVEJ@ - Revista de Educação de Jovens e Adultos**. V.1, n. 0, p. 5-19, ago. 2007.

_____. **Imagens quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis: Vozes, 2004.

BARCELOS, Valdo. Formação de professores(as) para a Educação de Jovens e Adultos: cada menestrel com seu parangolé. In: GUSTSACK, Felipe; VIEGAS, Moacir Fernando; BARCELOS, Valdo (org). **Educação de jovens e adultos: saberes e fazeres**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2007. p. 166-187.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARRETO, Sabrina das Neves. **O processo de alfabetização no MOVA-RS**: Narrativas e significados na vida de mulheres. Dissertação (Mestrado em Educação Ambiental) – Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental Universidade Federal de Rio Grande. Rio Grande, 2005.

BENVENUTI, Juçara. **Letramento, Leitura e Literatura no Ensino Médio da modalidade de Educação de Jovens e Adultos**: uma proposta curricular. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2011.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n. 3**, de 15 de Junho de 2010. Dispõe sobre as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, 2000.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer n. 11**, de 10 de Maio de 2000. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Relator: Carlos Roberto Jamil Cury. Brasília, 2000.

_____. **Constituição Federal**. Brasília, DF: Senado Federal. 1988. 292 p.

_____. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção I, p. 27834-27841.

_____. Ministério de Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos/ Documento Base**. Brasília, 2007.

BRUNEL, Carmen. **Jovens cada vez mais jovens na educação de jovens e adultos**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CAMACHO, Luiza Mitiko Yshiguro. A invisibilidade da juventude na vida escolar. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 22, p. 325-342, jul-dez. 2004.

CARRANO, Paulo. Educação de Jovens e Adultos e Juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da “segunda chance”. **Revista de Educação de Jovens e Adultos**, v. 1, n. 0, p. 1-10, ago. 2007.

CARVALHO, Célia Pezzolo de. **Ensino Noturno: realidade e ilusão**. 10. Ed. São Paulo, Cortez, 2001.

CHIZZOTTI, Antonio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**. Braga, v. 16(2), p. 221-236. 2003.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**. n. 24, p. 40-52, Set/Out/Nov/Dez. 2003.

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. **Cadernos Cedes**, v. 21, n. 55, p. 58-77, nov. 2001.

DUARTE, Rosália. Pesquisa Qualitativa: Reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, p. 135-154, mar. 2002.

FERRARO, Alceu Ravanello; LEÃO, Michelle de. Lei Saraiva (1881): Dos argumentos invocados pelos liberais para a exclusão dos analfabetos do Direito de voto. **Educação Unisinos**. 16(3). p. 241-250, set/dez. 2012.

FERREIRA, Lorene Dutra Moreira e. **Juvenilização na Educação de Jovens e Adultos de Ouro Preto/MG: Trajetórias e perspectivas dos estudantes mais jovens**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana-MG, 2015.

FISCHER, Maria Clara Bueno. Educação de Jovens e Adultos e o mundo do Trabalho. In: GODINHO, Ana Claudia Ferreira et al (Orgs.). **Entre imagens e**

palavras: práticas e pesquisas na EJA. Porto Alegre: Editora Panorama Crítico, 2012. p.116-129.

FREIRE, Paulo. O papel dos organismos governamentais e não-governamentais na Educação Básica de jovens e adultos. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA PARA JOVENS E ADULTOS (RJ-BR). **Reflexões teóricas e metodológicas sobre a educação de jovens e adultos**. Brasília, MEC/Fundação EDUCAR/OEA/IICA, 1985. p. 259-268.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FURINI, Dóris Regina Marroni. A cabeça pensa a partir de onde os pés pisam: os sujeitos jovens e a EJA. **Revista Pedagógica UNOCHAPECÓ**. Ano 16, n. 29, vol. 02, p. 443-476, jul/dez. 2012.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido**. Novo Hamburgo (RS): Feevale, 2003. Disponível em: <http://www.recid.org.br/index.php?option=com_remository&Itemid=76&func=fileinfo&id=1>. Acesso em: 2 set. 2009.

_____. **Caminhos e Significados da Educação Popular em diferentes contextos**. São Paulo: IPF, 1999.

GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços**. Tradução de Eric Nepomuceno. Porto Alegre, L&PM, 2016.

GERHARDT, Tatiana Engel. A construção da Pesquisa. In: GERHARDT, Tatiana Engel e SILVEIRA, Denise Tolfo (org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. p. 43-64.

GERHARDT, Tatiana Engel et al. Estrutura do Projeto de Pesquisa. In: GERHARDT, Tatiana Engel e SILVEIRA, Denise Tolfo (org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. p. 65-88.

GHEDIN, Evandro. Tendências e dimensões da formação do professor na contemporaneidade. **4. CONPEF – Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar**. Londrina, julho de 2009. p. 1-28.

GIL, Antônio Carlos. **Didática do Ensino Superior**. 1. ed - 7 reimp. São Paulo: Atlas, 2012.

GUEIRAL, Ana Figueiredo. **Estou na EJA. E agora?** Critérios para a transferência de jovens “do diurno” para “o noturno”. Trabalho de Conclusão (Graduação em Pedagogia) Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2013.

HADDAD, Sérgio (coord). **O estado da arte das pesquisas em educação de jovens e adultos no Brasil (1986-1998)**. São Paulo: Ação educativa, 2000.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, nº 14, p. 108-130, mai/jun/jul/ago. 2000.

LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes. **A constituição da docência entre professores de escolarização inicial de jovens e adultos**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2013.

LEITE, Sandra Fernandes. O Direito à Educação Básica para Jovens e Adultos na modalidade EJA no Brasil: Um resgate histórico e legal. Tese (doutorado em Educação) Universidade Estadual de Campinas, Programa de Pós-Graduação em Educação. Campinas, 2013.

LOSSO, Adriana Regina Sanceverino. **Os sentidos da mediação na prática pedagógica da Educação de Jovens e Adultos**. Tese (doutorado em Educação) Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação. São Leopoldo, 2012.

MACHADO, Maria Margarida; RODRIGUES, Maria Emília de Castro. Diversidade geracional na educação de jovens e adultos: implicações para a prática pedagógica. **Cadernos de Pesquisa em Educação** - PPGE/UFES. Vitória, ES. a. 10, v. 19, n. 37, p. 59-78, jan./jun. 2013.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, n. 12, p. 59-73, set/out/nov/dez. 1999.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de. "Se tiver criança na sala eu não fico"... . In: GUSTSACK, Felipe; VIEGAS, Moacir Fernando; BARCELOS, Valdo (org). **Educação de jovens e adultos: saberes e fazeres**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2007. p. 188-203.

PAIVA, Jane, SALES, Sandra Regina. Contextos, perguntas, respostas: o que há de novo na educação de jovens e adultos? **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**. Dossiê Educação de Jovens e Adultos (2013). v. 21 n 69, p. 1-19, 23 de setembro de 2013. Disponível em: <<http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1456>>. Acesso em: 16 out. 2015.

PRATA, Juliana de Moraes. "**Somos tão jovens**": estudo geracional sobre juventude na EJA no município de Mesquita. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas), Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2013.

SALES, Sandra Regina, e PAIVA, Jane. As muitas invenções da EJA. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**. Dossiê EJA II (2014). v. 22 n 58, p. 1-19, 30 de junho de 2014. Disponível em: <<http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1740/1308>>. Acesso em: 16 out. 2015.

SCHNEIDER, Sonia Maria. **Esse é o meu lugar... esse não é o meu lugar**: Relações geracionais e práticas de numeramento na escola de EJA. (Tese de

Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2010.

SCHWERTNER, Suzana Feldens. **Laços de amizade:** modos de relacionamento jovem em tempos de conectividade digital. (Tese de Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2010.

SILVA, José Moisés Nunes da, et al. Relações entre ensino e aprendizagem na EJA. **Holos**, [S.l.], Ano 25, v. 4, p. 57-61, jan. 2009. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/346>>. Acesso em: 08 set. 2015.

SILVEIRA, Denise Tolfo, CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A Pesquisa Científica. In: **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. p. 31-42.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A entrevista na pesquisa em educação: Uma arena de significados. In: COSTA, Marisa Vorraber (org). **Caminhos Investigativos II:** outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. 2. Ed. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007. p.117-138.

_____. “Olha quem está falando agora!”: A escuta das vozes na educação. In: COSTA, Marisa Vorraber (org). **Caminhos Investigativos:** novos olhares na pesquisa em educação. DP&A Editora, 2. ed, Rio de Janeiro, 2002, p. 61-83.

SOTERO, Aloisio. Apresentação. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA PARA JOVENS E ADULTOS (RJ-BR). **Reflexões teóricas e metodológicas sobre a educação de jovens e adultos**. Brasília, MEC/Fundação EDUCAR/OEA/IICA, 1985. p. 9-26.

SUL, Ministério Público do Estado do Rio Grande do. **Doutrina**. Porto Alegre, sem data. Disponível em: <<https://www.mprs.mp.br/infancia/doutrina/id198.htm>>. Acesso em: 02 Set. 2016.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

VELOSO, Zélia Vieira Cruz. **As práticas pedagógicas na educação de jovens e adultos (EJA):** interfaces com as políticas e diretrizes curriculares. Dissertação (mestrado) Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Educação. Goiânia, 2014.

VENTURA, Jaqueline. A EJA e os desafios da formação docente nas licenciaturas. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 21, n. 37, p. 71-82, jan./jun. 2012.

VIANA, Sandra da Silva; AMADO, Luiz Antônio Saléh. Proeja e Pronatec: Problematizando concepções de educação para EJA. **Ideação Revista do Centro de Educação, Letras e Saúde da Unioeste**, v. 16 n. 2, p. 121-141, 2º sem. 2014.

VICENTE, Henrique Manuel Testa. **Família multigeracional e relações intergeracionais:** Perspectiva sistémica. Tese (doutorado) Universidade de Aveiro, Secção Autónoma de Ciências da Saúde. Aveiro, 2010.

VIERO, Anezia. Educação de Jovens e Adultos: Da perspectiva da ordem social capitalista à solução para emancipação humana. In: GUSTSACK, Felipe; VIEGAS, Moacir Fernando; BARCELOS, Valdo (org). **Educação de jovens e adultos: saberes e fazeres.** Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2007. p. 204-232.

VIVIAN, Danise. **Mediações Pedagógicas:** entre a educação de jovens e adultos e o trabalho (dissertação de Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2008.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE

APÊNDICE B – Carta de Anuência

APÊNDICE C – Roteiro de Entrevistas

APÊNDICE A – Modelo de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O Sr. (a) está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa “A PERCEPÇÃO DE PROFESSORES SOBRE O ENSINO E A APRENDIZAGEM EM TURMAS MULTIGERACIONAIS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS”.

Para participar deste estudo, você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido (a) sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma como é atendido pelo pesquisador

O pesquisador irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo.

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão.

O (A) Sr. (a) não será identificado em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você.

Caso haja danos decorrentes dos riscos previstos, o pesquisador assumirá a responsabilidade pelos mesmos.

Eu, _____, portador do documento de Identidade _____ fui informado(a) sobre o estudo “A PERCEPÇÃO DE PROFESSORES SOBRE O ENSINO E A APRENDIZAGEM EM TURMAS MULTIGERACIONAIS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS”, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar.

Declaro que concordo em participar deste estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Lajeado, _____ de _____ de 2016 .

Nome do participante: _____

Assinatura: _____

Nome do participante: _____

Assinatura: _____

APÊNDICE B – Modelo de Carta de Anuência para realização da pesquisa, a ser assinada pelo Coordenador da 3ª Coordenadoria Regional de Educação.

CARTA DE ANUÊNCIA

Aceito que a pesquisadora **DANIELA MARIA WEBER**, pertencente ao curso de Mestrado em Ensino, do Centro Universitário UNIVATES, desenvolva sua pesquisa intitulada **“A percepção de professores sobre o ensino e a aprendizagem em turmas multigeracionais na Educação de Jovens e Adultos”**, sob a orientação da **Professora Dra. Suzana Feldens Schwertner**.

Ciente dos objetivos, métodos e técnicas que serão usados nesta pesquisa, concordo em fornecer todos os subsídios para seu desenvolvimento, desde que seja assegurado o que segue abaixo:

- 1) O cumprimento das determinações éticas;
- 2) A garantia de solicitar e receber esclarecimentos antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa;
- 3) A garantia de que não haverá nenhuma despesa para esta instituição que seja decorrente da participação nesta pesquisa;
- 4) A liberdade de retirar minha anuência, a qualquer momento da pesquisa, sem penalização alguma, no caso do não cumprimento dos itens acima.

O referido projeto será realizado nas escolas de Educação de Jovens e Adultos – EJA, de Ensino Fundamental na abrangência da 3ª Coordenadoria de Educação e poderá ocorrer somente após a concordância dos professores envolvidos.

Estrela, ____ de _____ de 2016.

Assinatura do Responsável pela Instituição
Carimbo identificador do Responsável

APÊNDICE C – Roteiro de entrevista semiestruturada

- 1 – Qual a sua idade?
- 2 - Qual a sua formação? Você possui formação específica em EJA?
- 3 – Há quanto tempo é professor e há quanto tempo atua na EJA?
- 4 – Como chegou até a EJA e por que permanece na modalidade?
- 5 - Quais as suas expectativas com a EJA?
- 6 - Quais os desafios em ser professor da EJA?
- 7 – Como é a EJA da sua escola? (Estrutura física e de pessoal; como é o trabalho realizado; o bairro onde a escola está localizada, quem são os alunos...)
- 8 - Se você pudesse escolher, como seria uma escola de EJA?
- 9 – Como você caracteriza os alunos jovens e os alunos adultos desta escola?
- 10 – Como é ser professor em turmas que mesclam jovens e adultos?
- 11 – Como você faz para contemplar o ensino de jovens e adultos na mesma sala?
- 12 – Qual a facilidade e a dificuldade para planejar e desenvolver aulas com jovens e adultos?
- 13 – Como você faz a seleção e articulação dos conteúdos, de modo a contemplar jovens e adultos na mesma sala?
- 14 - Quais as estratégias de ensino (metodologia de trabalho) que você geralmente utiliza nas aulas em turmas multigeracionais?
- 15 - Conte-me de uma boa aula em turmas multigeracionais e de uma não tão boa experiência.

Algo mais?